Bir Asimilasyon Projesi: Türkiye'de Yatılı İlköğretim Bölge Okulları

Ayhan Serhat Işık* ve Serhat Arslan**

Kurtasî: Ev nivîsar ji bilî dîroka dibistanên yatilî (şevîn) û tecrubeyên wan yên li welatên Rojava, dê bêhtir li ser pêkhatina îdeolojiya/sîstema perwerdehiya neteweyî ya Tirkan a di heyamên dawîn ên Osmaniyan û heyamên pêşîn ên Cumhuriyetê de raweste û di vê sîstemê de dê Kurdan deyne navenda mijarê û dibistanên yatilî yên herêmî, ku ji bo komên ku hewce dihat dîtin ku bibin Tirk û modern hatine avakirin, di warê perwerdehî, disiplîn, Tirkkirin û endazyariya civakê de, vekole. Çarçoveya vê nivîsarê; ne bi tenê arîşeyên teşeyî yên ji ber kar û barê navxweyî ne, her weha berevajî vê yekê, pirsyarîkirina hebûna wan ya bi awayekî struktural -weke asîmîlasyonê ku zêde bi lêv nabe- dê diyar bike. Ji bo xebatê li pênc wîlayetan (Qers: Kağızman / Dêrsim: Pulêmuriye û Pulur / Mûş: Kop, Darasor û Stukran(Gimgim) Amed: Pasûr û Farqîn û Mereş: Elbîstan) ji neh dibistanên yatilî (şevîn) tev li mezûnan bi bîst xwendekarî re hevpeyvînên bi dorfirehî hatin kirin, her wiha ji wîlayet û dibistanên cuda bi midûrekî dibistanê, sê mamoste, midûrê perwerdehiya neteweyî yê navçeyekê û du weliyên xwendekaran re hevdîtin pêk hatine.

Özet: Bu yazıda yatılı okulların tarihi ve Batılı ülkelerdeki örneklerinden ziyade Osmanlı'nın geç dönemleri ve Cumhuriyetin erken dönemlerinde Türk milli eğitim sisteminin / ideolojisinin oluşumu ele alınacak ve bu sistemde Türkleştirilmesi ve modernleştirilme-

* Bilgi Üniversitesi, Tarih Bölümü, Lisans Öğrencisi
** Mimar Sinan Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Yükseklisans Öğrencisi

si gerektiği düşünülen gruplar için oluşturulan yatılı bölge okulları, Kürtler merkeze alınarak; eğitim, disiplin, Türkleştirme ve toplum mühendisliği odağında incelenecektir. Yazının temel çerçevesini bu okulların sadece iç işleyişten kaynaklı biçimsel sorunlarının olmadığı, aksine pek dile getirilmeyen asimilasyon gibi yapısal olarak varlıklarının sorgulanması konusu oluşturacaktır. Bu çalışma için beş faklı ildeki (Kars; Kağızman, Dersim; Plümür ve Ovacık, Muş; Bulanık, Kızılağaç ve Çaylar/Varto, Diyarbakır; Kulp ve Silvan ve son olarak Maraş; Elbistan) dokuz yatılı bölge okulundan mezunlar da dâhil yirmi öğrenci ile derinlemesine mülakatlar yapılmış, ayrıca farklı il ve okullardan olmak üzere bir okul müdürü, üç öğretmen, bir ilçe milli eğitim müdürü ve iki öğrenci velisi ile görüşülmüştür.

Giriş

Yatılı okullar, modern zamanlarda, Batılı devletler tarafından "medenileşememiş" grupların ve kent merkezlerinden uzakta yaşayan ailelerin çocuklarını "modernleştirmek" için tasarlanan, yoğun bir eğitim programı olan ve öğrencilere "yeni" bir hayat tarzının disiplinli bir biçimde verilmesinin hedeflendiği eğitim kurumlarıdır. Çocuklar ile ergenlerin, mekân olarak sınırlı ve yatılı bir alanda "sert" yöntemlerle ebeveynlerinden uzakta eğitim gördükleri bu okullarda, asimilasyon sürecinin işlememesi durumunda ve öğrencilerin belli ölçülerde bağımsız yetişmelerine fırsat verildiğinde yatılı olmayan diğer okullara göre eğitimden daha iyi "verim" alındığı bilinen bir gerçektir. Modern eğitim sisteminin homojenleştirici-millîleştirici misyonu düşünüldüğünde, yatılı okulların "ötekileri" asimilasyona tabi tutup genele benzeteceği aşikârdır. Son birkaç yüzyıldır süregelen eğitim uygulamaları da bu minvaldedir. Günümüzde ise yatılı okullarda uygulanan eğitim politikaları ve sonuçları sorgulanmaya, araştırılmaya başlanmış ve hatta kimi ülkelerde hakikat ve uzlaşma komisyonları kurularak "öteki"lerden / "ötekileştirilenler"den özür dilenmiştir. Bu sorgulama ve yüzleşme sürecinin etkisiyle Birleşik Devletlerde yerli çocuklar için açılan yatılı okullar 1990'lara gelindiğinde büyük oranda kapatılmıştır. Kanada örneği bu konuda dikkate değerdir. Kanada'da asimilasyon, insan hakları ihlalleri, cinsel istismar ve şiddet olaylarını araştırmak için kapsamlı bir inceleme başlatılmıştır. Kanada devleti, 2008 yazında "Yatılı Yerli Okulları Hakikat ve Uzlaşma Komisyonu" adıyla bir komisyon oluşturmuş ve bu okullarda uygulanan asimilasyon ve şiddet politikaları nedeniyle yerli halklardan özür dilemiştir.[1] Ayrıca Avustralya devleti de 2008 yılında Aborjinler'den özür

1- Julian Walker, "The Indian Residential Schools Truth and Reconciliation Commission", 11 Şubat 2009; Serdar Değirmencioğlu, "Özür ve Barış: Kanada Örneği", *Bianet*, 29 Mayıs 2010

dilemiştir. Bu özürde dikkat çeken nokta "Çalınmış Kuşaklar" (Stolen Genereation) olarak da bilinen ve asimilasyon amacıyla ailelerinden (ç)alınan Aborjin çocuklara özel bir vurgu yapmasıdır.[2]

Bu yazıda yatılı okulların tarihi ve Batılı ülkelerdeki örneklerinden ziyade, Osmanlı'nın geç dönemleri ve Cumhuriyetin erken dönemlerinde Türk millî eğitim sisteminin / ideolojisinin oluşumu ele alınacak ve bu sistemde "Türkleştirilmesi" ve "modernleştirilmesi" gerektiği düşünülen gruplar için oluşturulan yatılı bölge okulları, Kürtler merkeze alınarak; eğitim, disiplin, Türkleştirme ve toplum mühendisliği eksenlerinde incelenecektir. Yazının temel çerçevesini bu okulların sadece iç işleyişten kaynaklı biçimsel sorunlarının olmadığı, aksine pek dile getirilmeyen, asimilasyon gibi yapısal niteliklerinin sorgulanması oluşturacaktır. Bu çalışma için beş farklı ildeki (Kars: Kağızman / Dersim: Kızılköprü ve Ovacık / Muş: Bulanık, Kızılağaç ve Çaylar/Varto / Diyarbakır: Kulp ve Silvan ve son olarak Maraş: Elbistan) dokuz yatılı bölge okulundan, mezunlar da dâhil yirmi öğrenci ile derinlemesine mülakatlar yapılmış, ayrıca farklı il ve okullardan olmak üzere; bir okul müdürü, üç öğretmen, bir ilçe millî eğitim müdürü ve iki öğrenci velisi ile görüşülmüştür.

YİBO'ları ele alan çalışmaların incelenmesi her ne kadar daha kapsamlı bir yazının konusu olsa da, oluşturmaya çalışacağımız çerçeve metinde bu konuya kısaca değinmek gerekir. YİBO'larla ilgili akademi içinde ve dışında, çeşitli bilgilerin üretildiği ve bu bilgilerin farklı kanallarla dolaşıma girdiği gözlenmektedir. Burada yazımızı doğrudan ilgilendiren iki temel alandan bahsedebiliriz: Akademik çalışmalar ve YİBO'larda görev yapmış ya da bu okullarda okumuş olanların anı kitapları ve belli bazı grup ya da komisyonlar tarafından hazırlanan raporlar.

YİBO'lar üzerine yapılmış akademik çalışmaların neredeyse tümünü yüksek lisans ve doktora tezleri (otuz beş civarında) oluşturmaktadır. Bu çalışmaların hepsinde bir ön varsayımla YİBO'ların gerekliliği kabul edilmektedir. YİBO'ların eğitimde fırsat eşitliğini sağlayan okullar olduğu şeklindeki değerlendirme biçimi, bu çalışmaları, okulların fiziki koşullarının düzeltilmesi, eğitimde verimliliğin arttırılması, bu yöntemlerin modernleştirilmesi gibi konulara yöneltmiştir.[3] YİBO'larla ilgili anılarını yazanların ise akademik çalışmalar kadar homojen bir bilgi üretemediği görülür.

2- "Full Text of Australia's Apology to Aborigines", *CNN World*, 12 Şubat 2008

3- Burada örnek olması için birkaç çalışmanın sadece adını vermekle yetineceğiz. Daha fazla bilgi için YÖK'ün sitesinden (http://tez2.yok.gov.tr/) arama yapınız. "YİBO Yönetim ve Denetiminde Verimlilik", "YİBO ve PİO`larla İlgili Yönetsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri", "Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Eğitim Ortamlarının Fiziksel/ Mekânsal Koşulları Açısından İncelenmesi".

YİBO'ları destekleyip bu okulların daha da yaygınlaştırılması gerektiğini ileri sürenlerle birlikte, bu okulların kapatılması gerektiğini savunanlar da bulunmaktadır. YİBO'ları olumlayan, cumhuriyetin aydınlanmacı kadrolarından oluşan bu kesim için, YİBO'lar cehaletle savaşmanın merkezleridir. Gerekli olduğunu iddia eden bu çalışmalara bakıldığında yatılı bölge okullarının kuruluşları, arkalarındaki ideolojik yapı ve amaçları hakkında ciddi bir malumat vermemekle birlikte, var olanın revize edilerek sürdürülmesi taraftarı oldukları anlaşılmaktadır. Yazımızda da değineceğimiz Sıdıka Avar ve Sevim Ak'ın çalışmaları bu yöndedir. Yine Bilgi Üniversitesi'nin yürütücülüğünü yaptığı ve Türkan Saylan'ın bizzat desteklediği "Kağızman Modeli: YİBO'lar İçin Bir İyileştirme Projesi" de isminden anlaşılacağı gibi YİBO'ların revize edilip daha işlevsel kılınmasına yöneliktir. Bu okulların kapatılması gerektiğini düşünenler ise bu konunun kökenlerine inememekte, sadece homojen bir millet yaratma projesinin uygulamalarına değinip geçmektedir.

Eğitim ve / veya Disiplin:

> Okul mükemmel disiplin sağlayan bir sistemdi. Öğrenciler sürekli meşgul tutuluyordu; her hareket ve her alan disipline edilmişti ve belli bir işe yaramaktaydı. Tüm zaman dilimleri denetim atına alınmış olduğu için, öğrenciler her an ya ders görüyor, ya öğrendiklerini tekrar ediyor ya başka öğrencilerin dersleriyle ilgileniyor ya da onları denetliyor oluyorlardı. Her bir bireyin her anki konumunun ve görevinin tam olarak tanımlandığı ve bir makine gibi beraber hareket edecek şekilde eşgüdümlendiği bir teknikti bu. Otorite ve itaat, hiç azalmadan, okulun tümüne yayılıyor ve böylelikle tüm bireyler bir düzen sistemine dâhil edilmiş oluyordu. (Mitchell, 2001:134–35).

Mitchell'in okul tanımında modernizm ve bu dolayımda, ulus-devlet vurgusu hissedilmektedir. Öğrencileri makineye benzeterek doğrudan modernizme gönderme yapmakta, otorite ve itaatin okul ve öğrenciler üzerinden örgütlenme biçimi ile de ulus-devletin siyasal yapısının mikro düzlemde bir tanımını vermektedir. Ulus-devletin ekonomik alt yapısı, modern üretim tekniklerine dayanır ve bu ekonomik sistemin sürdürebilirliği ancak bir makine gibi birbiriyle "uyum" içinde çalışan kalifiye işçilerin varlığıyla mümkündür. Buradaki uyum, ister savaş (iki büyük emperyalist paylaşım savaşının son yüzyıl içinde olması çok da "tesadüfî" değildir) isterse de barış dönemlerinde olsun, ortak duygu, düşünce veya çıkar etrafında birleş(tiril)ecek kitlelerin hareketlerini de kapsamaktadır. Dolayısıyla ulus-devletin hem siyasal hem de ekonomik olarak içinde ve üstünde örgütlenebileceği bir alan olarak millete ihtiyaç vardır. Hobsbawm'ın Polonya'nın kurtarıcılarından Albay Pilsudski'den alıntıladığı bir ifadeyle söyleyecek olursak "devleti yaratan millet değil, milleti yaratan devlettir"(1993: 63).

Millet yaratmanın etkili araçlarının başında da eğitim kurumunun geldiği söylenebilir, ki ilkokulun zorunlu hale getirilmesi, modern ulus devletlerin ortaya çıkmaya başladığı döneme denk düşer. Eğitim, daha önce belirttiğimiz gibi iki yönlü işleve sahiptir. Bunlar ulus devlet ideolojisinin kitlelere benimsetilmesi ve modernist / kapitalist ekonominin kalifiye insan ihtiyacının karşılanmasıdır. Bu bağlamda araçsallaştırılan eğitim sistemi de diğer modern teknolojiler gibi "gelişmiş" ülkelerden "az gelişmiş" ya da "modernleşmekte" olan ülkelere ithal edilmiştir.

Mitchell, *Mısır'ın Sömürgeleştirilmesi* adlı çalışmasında, Mısır'daki eğitim modelleri ve modernleşme sürecini, sömürgeleştirilme ekseninde incelerken, bu ülkeye nakledilen eğitim modelinin ve okulların Fransa, özellikle de İngiltere etkisinde biçimlendirildiğini belirtir. Modern okul sisteminin temelini oluşturan ve daha sonra Batılı devletler tarafından sömürgeleştirilen bölgelerde kurulan yatılı okullara da örnek teşkil eden bu okullar, "Lancaster" ya da "karşılıklı geliştirme" okulları, İngiltere'de sanayi sektöründe çalışan sınıfların eğitilmesi amacıyla geliştirilmiştir"(Mitchell, 2001: 132). Fabrika benzeri bu okullar, her öğrencinin; numaralandırılmış, belirli bir yerinin olduğu, davranışlarının daha kıdemli öğrencilerce denetlendiği, derslerin başlangıç ve bitiş saatlerinin esnek olmadığı, komutlarla, kesin ve ölçülü adımlarla yüründüğü, öğrenci temizliğinin kontrol edildiği, yazılması istenen kelime veya harflerin verilen talimatlar çerçevesinde aynı anda yazılmaya başlanıp bitirildiği, öğrencilerin oturacakları yerlerdeki davranışlarından sorumlu olan, yazı tahtalarını kontrol eden, kalemleri tedarik eden denetmenlerin olduğu ve bu denetmenleri denetleyen öğretmenlerin bulunduğu bir okul modelidir. Modern eğitim modelinin bir nüvesi ve belki de ilk örneklerinden olan bu eğitim sistemindeki amaç "otoritenin itaat edilen kişinin şahsında yoğunlaşmak yerine tüm okula sistematik bir şekilde yayılması ve hiç zayıflamadan herhangi bir amile havale edilebilmesi[dir]" (Mitchell, 2001:132–134). İtaat sadece okullarda değil, modern devlet içindeki tüm kurumlarda benzer biçimde yerleştirilmek istenmekte, tüm davranışlar belirlenmiş normlar çerçevesinde sergilenmekte, buna uymayanlar "hasta" addedilmektedir. "İtaatin gereklerini yerine getiren 'normaldi', bunları yerine getirmemekte direnen ya da itaat edecek olgunluğa ulaşmamış olan kişi ise 'deli', aşağılık kalıtımsal bozukluklar taşıyan, 'norma uymayan' hasta kişiydi" (Bröckling, 2001: 285). İktidar sahipleri bir mühendis edasıyla, toplumu, öğrenciler üzerinden teknik bir kategoriye, her yönüyle kontrol edilip değiştirilip dönüştürülecek bir mekanizmaya, itaat edecek olgunluğa erişmiş bir duruma indirgemekteydi. Modernleşen birçok ülke bu modeli kendi ülkesine uyarlayarak bir eğitim sistemi oluşturdu. Biçim veya disiplin belirlendikten sonra eğitimin içeriği o ülkenin özellikleriyle şekillendirilmekteydi.

İşçi sınıfı, fabrikalarda bu okullardakine benzer disiplin süreçlerinden ge-

çerken, geleceğin işçilerinin disipline edilmesi de okullarda, bedenin eğitilmesi süreciyle paralel bir biçimde sürdürülüyordu. Michael Foucault, *Hapishanenin Doğuşu* adlı çalışmasında 18. yüzyılın ortalarından itibaren, bedene azap çektirerek cezalandırmanın yerini, ruha müdahale eden cezalandırıcı mekanizmaların aldığını belirtir (1992: 8, 20). Bu durum bedenin yok edilmeyip kontrol altında tutulmasının amaçlandığını, böylece, bedenden maksimum yarar sağlanmak istendiğini gösterir. Kuşkusuz kol emeğine ciddi anlamda ihtiyaç duyulan bir zamanda, bu dönüşüm gayet mantıklı görünmektedir. Bu tür bir uygulamanın yani, ruhun kontrolünün ve beden terbiyesinin, tüm toplum için geçerli kılınabilmesi için, kitlesel eğitim faaliyetleri gerekmektedir. Oysa modern öncesi toplumlarda eğitim, devleti bu kadar ilgilendirmemektedir. Bu dönemde toplumu kontrol etme araçları eğitimden ziyade, ağırlıklı olarak halka açık cezalandırma yöntemleriydi. Ulus-devletin ihtiyaç duyduğu gibi, cezalandırma, disipline etme ve eğitme konusundaki dönüşüm, kitleleri belli bir fikir etrafında topluca eğitmek gerektiği yaklaşımını ortaya çıkarmıştır. Diğer bir ifadeyle bu süreçle birlikte "disiplini ulusal kılmak gerekiyordu" (Foucault, 1992: 210). Ortak davranışları sergileyen öğrencilerin, ortak bir düşünce etrafında şekillenmesi, birbiriyle paralel ve iç içe geçen iki ayrı süreçtir. İlkin milliyetçiliğin gelişimi böylesi bir eğitimi gerektirmekteyken, ikinci olarak, bu disiplinci eğitimin sürdürülebilmesi için kimi toplumsal ortak değerler de üretilmelidir. Bu durum modern iktidar teknikleri açısından da büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü "disiplinsel iktidar, insanlardan bir şeyler sızdırmak veya çekip almak yerine, başlıca işlev olarak 'terbiye etme' görevine veya daha doğrusu, daha fazla miktarda şey sızdırmak veya çekip almak için terbiye etme görevine sahip olan bir iktidardır". (Foucault, 1992: 213).

Bu disiplin temelli iktidarın en açık hissedildiği ve hissettirildiği mekânlar ise yatılı okullardır. Yatılı okul sistemi dünyanın hemen hemen her yerinde dini eğitim veren kurumlarla başlar, ailelerinden alınmış çocuklara eğitimin daha nitelikli ve yoğunluklu verilmesi amacını taşır (Başarır ve Parman, 2009). Yatılı okulların birçok ülkenin en iyi eğitim kurumlarının (kolejler vb.) yatılı kısımları ve sömürgeleştirilen bölgelerin, toplumların çocuklarının asimilasyon amaçlı eğitildiği okullar olmak üzere farklı amaçlarla kurulduklarını söyleyebiliriz. Bu okulların hemen hepsinin ilk amacı çocuğu / ergeni disipline etmektir. "Yatılılık" öğrenciye büyük bir "teslimiyet yaşatır ki, teslimiyet belki de ergenlerin en sevmediği duygudur […] Bu durum, öğrencilerin kişilik özelliklerine bağlı olarak beraberinde güçlü düzeyde direnç, içe kapanma öfke ya da isyan getirebilir (Başarır ve Parman, 2009: 31, 34). Özellikle 18. yüzyılla birlikte asimilasyonu amaç edinen yatılı okullar, Avrupalı devletler tarafından dünyanın farklı yerlerinde, sistemli olarak misyoner kurumlar şeklinde kurulmaya başlar. Bunun temel nedeni, sömürgeleştirilen ülkelerdeki çocukları Avrupa kültürüne

dâhil ederek, onları kontrol etmek, itaatkâr ve disiplinli vatandaşlar yetiştirilmek istenmesidir. Bu okullarda öğrenciler, ait oldukları kültürden uzaklaştırılıp "istenilene" yönelik bir devşirme usulüne tabi tutulmakta, asimilasyon yöntemleriyle disiplinli, düzenli, millî ve modern normlar etrafında biçimlendirilmiş kişilere dönüştürülmektedir. Devşirmek, yani diğer bir ifadeyle "tebdil" etmek, bir şeyi başka bir hale dönüştürme anlamına gelir. Değiştirerek dönüştürmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin önceki kültürle bağının koparılması gerekir. Yeni olanın içselleştirilmesi için bu durum zorunlu bir uygulama olarak kabul edilir. Bu noktada asimilasyonun temelde iki farklı işlevi olduğu unutulmamalıdır. İlki klasik sömürgelerde (Hindistan gibi) egemen devletlerin kendi iktidarlarıyla uzlaşabilecek yerel iktidarlar oluşturmaya yönelik asimilasyon uygulamaları, ikincisi ise üzerine yerleşilen / işgal edilen coğrafyadaki (Amerika, Avustralya gibi) yerlilerin egemen kültür içinde yok edilmesidir. YİBO'ların ele alınışı daha çok asimilasyonun ikinci işlevi üzerinden olacaktır.

Bu okullu terbiye yöntemi, modern öncesi iktidarlarda genelde ordular için kullanılmıştır. Ordu, hem bedensel hem de zihinsel bir disiplin gerektirir ve en önemlisi savaşabilmesi için sağlam bir motivasyona ihtiyacı vardır. Bu motivasyon genellikle din ve ülkeye bağlılıkla sağlanmaya çalışılır. 18. yüzyılla birlikte, bunun yerini milliyetçilik almış; ordular bu çerçevede yeniden ve geçmişe nazaran çok daha disiplin odaklı yöntemlerle donatılmıştır. Eski çağlardan farklı olarak sadece beden terbiyesi değil, toplum ruhunun bir anlamda zapt edildiği zihinsel bir terbiye öngörülmüştür. Bu tür kurumlar genelde 18. yüzyılın sonları ile 19. yüzyılın başlarından itibaren Batı Avrupa'da görülmeye başlanmış, ardından çeper bölgelere, modernleşen diğer ülkelere de intikal etmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'ndaki modernleşme adımları da bu yönde atılmaya çalışılmış, dünyanın genelinde olduğu gibi orduda başlamış, Tanzimat'ın hemen akabinde de eğitimle birlikte devletin tüm kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır.

Türk Millî Eğitim Sisteminin Tarihsel Arkaplanı

Osmanlı'nın son dönemlerinde özellikle Tanzimat'la birlikte yeni eğitim modelleri, Avrupa tarzı eğitim teknikleri üzerinde durulur ve çeşitli düzenlemeler yapılarak eğitimde yeni bir hat belirlenir. Önceleri medreselerde yapılan, dinin merkezde olduğu eğitim esas ağırlığı oluştururken, bu dönemle birlikte eğitime seküler öğeler de dâhil edilmeye başlanır. Osmanlı'da eğitimin modernleşmesinin çok yönlü sebepleri olsa da, devlet kadrolarına duyulan ihtiyaç ve modern bir eğitim inşa etme çabaları, merkezileşen devlete uygun itaatkâr birey yaratma uğraşı, bu değişimin temel motivasyonlarıdır. Yine "ordu ve askeriyenin yenilenmesi imparatorluk için acil bir öneme sahip olduğundan Osmanlı'daki modernleştirilme önce askeri okullarda başlar. Bu okulları takiben rüştiye ve idadiler de açıl-

mıştır. Özellikle günümüzdekine yakın bir sistemi öngören Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 1869 yılında yürürlüğe konulur, modern ve millî eğitimin temelleri atılarak halkın eğitimi devletin bir görevi olarak telakki edilir (Gök,1999: 4). Eğitimin yenilenmesine dair bu farklı sebep ve amaçlar, özellikle Osmanlı'nın son yıllarındaki yenilgiler sonrası devleti kurtaracak daha eğitimli devlet adamlarına ihtiyaç olduğu tartışmasını başlatmış ve bu da eğitimin içeriğinin ve biçiminin sürekli gündemde tutulmasına sebep olmuştur. Diğer bir ifadeyle Osmanlı'nın her yenilgisi dolaylı olarak eğitimin yapısını gündeme getirmektedir. Bununla birlikte Avrupa'yla, modernlikle, Avrupa'daki toplumsal dönüşümlerle yakından ilgilenilmesi ve karşılaştırmalar yapılması, Osmanlı toplumunun içinde bulunduğu "geri kalmışlığı" gösterdiğinden, çözüm olarak Avrupa tarzı eğitim öngörülür. Özellikle pozitivizmin sadık bir takipçisi olan ve bu akımı Osmanlıya aktaranların başında gelen, ayrıca İttihatçıların elitist-otoriter bir sistem oluşturmalarında etkin rolü bulunan, cemiyetin kurucu liderlerinden Ahmet Rıza, bir toplum mühendisi edasıyla, eğitimin toplumu biçimlendirmedeki pragmatik gerekliliğine sürekli vurgu yapmaktadır. Şerif Mardin'in ifadesiyle "eğitim, Rıza Bey için hümanist anlamında insanın kendi kendisini bulmasına yarayacak bir araç değil, bireye toplum içindeki görevlerinin nelerden ibaret olduğunu gösterecek bir araçtı" (2008: 186, 310).

İttihatçıların modern-pozitif yöntemlerle, topluma hizmet etmeleri için gerekli becerilerle donatılmış bireylerin eğitilmesi amacını taşıyan bu fikirleri, iktidarı ele geçirmeleriyle birlikte, yasal bir çerçeveye de kavuşturulur. Osmanlıcılık yerine Türkçülük akımının daha etkili ve baskın olmaya başladığı bir süreçte, 1913 yılında kabul edilen Tedrisat-ı İptidaîye Kanun-ı Muvakkat'ı ile eğitim yeniden düzenlenir, biçim ve içerik itibariyle modern metotlar uygulanmaya başlanır (Sakaoğlu, 2003: 120–137). Bu vakte kadar eğitimde millîlik (Türklük) Müslümanlıkla birlikte ele alınırken, Balkan Harbinden (yenilgisinden) sonra Türklük daha baskın hâle gelir. Aynı tarihlerde, 1912 yılında örgün eğitim veren kurumların yanında Türklüğü yüceltmeyi amaç edinen kurumlardan biri olan Türk Ocakları da kurulur. Bu kurumun amacı nizamnamesinin 2. maddesinde; "Türklerin millî terbiye ve ilmî, içtimai, iktisadi seviyelerinin yükseltilmesi ve yüceltilmesiyle Türk ırk ve dilinin mükemmelleşmesine çalışmak" olarak açıklanır (Üstel, 2004: 100). Örgün eğitimin yanında Türklük asıl olarak Türk Ocakları ve bu anlayışı takip eden kurumlar vasıtasıyla vücut bulmuştur. Eğitim, Türklük vurgusuyla "Cumhuriyetin" ilk yıllarına dek medreselerdeki dini eğitim ve yeni gelişmeye başlayan modern eğitim yöntemleriyle birlikte iki ayaklı olarak yürütülür.

Eğitim için düşünülen ve uygulanmaya başlanan "yenilenme" çabaları, cumhuriyetten sonra da devam ettirilir. Millî bir eğitimin kurumsallaşması uğraşlarının başarılı olabilmesi, eğitimdeki farklı ve "bozucu" öğeleri (din-

sel ve enternasyonal) bertaraf etmekle mümkündür. Cumhuriyetin kurucu kadroları da işe bununla başlar. Mustafa Kemal, 1924'te Samsun'da öğretmenlerle yaptığı bir görüşmede "Ayrıntıya girişilirse eğitimin hedefleri, amaçları çeşitlenir. Mesela dini eğitim, millî eğitim, beynelmilel eğitim. Bütün bu eğilimlerin hedef ve gayeleri başka başkadır. Ben burada yeni Türk Cumhuriyetinin yeni kuşağa vereceği eğitimin millî eğitim olduğunu kesin olarak ifade ettikten sonra diğerleri üzerinde durmayacağım" (Kaplan, 2008: 789) diyerek eğitimde millîleşmenin ilk adımını atar. Bunu da Türk milleti üzerinden tanımlar; "Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türkiye halkına Türk milleti denir […] Dünya yüzünde ondan daha büyük, ondan daha eski, ondan daha temiz bir millet yoktur ve bütün insanlar tarihinde görülmemiştir" (a.g.e. 789,790). Bu keskin sınırlar eğitime dair uygulanacak politikaların da bir habercisi olur. Cumhuriyetin ikinci adamı konumundaki İsmet İnönü de benzer biçimde ve daha açık ifadelerle neden millî eğitim istediklerini açıklarken, teklikler üzerinden kurguladığı yeni toplumun sınırlarını da belirler:

> Millî terbiyede iki kısım düşünebiliriz; millî terbiyenin siyasi ve vatani mahiyeti itibarıyla. Bütün bu topraklara Türk mahiyetini [niteliğini] veren bir Türk var. Fakat bu millet henüz istediğimiz yekpare millet manzarasını göstermiyor. Eğer bu nesil şuurla ilmin ve hayatın rehberliğiyle ciddi olarak, bütün ömrünü vakfederek çalışırsa, siyasi Türk milleti harsî [kültürel], fikri ve içtimaî [toplumsal] tam ve kâmil bir Türk milleti olabilir. Bu yekpare millet içinde bütün yabancı harslar [kültürler] hep erimelidir. (a.g.e. 790,791)

Türklük kategorisi dışında kalan diğer etnik yapılar, kültürler, azınlıklar doğal olarak bu dışlamadan etkilenmişlerdir. 1915 Ermeni katliamı ve Rumlara dönük "mübadele" sonrası, gayrimüslim nüfusun minimum düzeye indirilip kontrole alınması, yeni cumhuriyet için temel tehlike olarak Kürtleri daha ön plana çıkarmıştır.

Batıcı İttihatçıların yıllardır savundukları pozitivist ve Batı tarzı seküler eğitim modelinin hayata geçmesi İTC döneminde başlasa da, ancak cumhuriyetle birlikte oturtulur. Eğitimdeki bu Türkçü ve tekçi karakter, 1924 yılında yasal bir düzenlemeyle belirginleşir. Öğretim birliği 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile sağlanır ve eğitimdeki ikiliğin diğer ayağı olan medreseler kaldırılır (Sakaoğlu, 2003: 169). Cumhuriyet inkılâplarından ilkinin eğitim alanında olması, devletin bu konuya gösterdiği önemin ve sonrasında uygulayacağı politikanın bir habercisidir. İnönü'nün de üstüne basa basa vurguladığı gibi yekpare Türk milleti yaratma çabaları için eğitimin yanında siyasi ortam da oluşturulmaktadır.

Şark, Kürt ve Doğu Raporlarında Kürtlere Dayatılan Yol: Türkleşmek, Medenileşmek

Cumhuriyet iktidarının yeni "sahiplerine" göre Ermeni katliamı ve Rum sürgünü sonrası devlete karşı en ciddi tehdit olarak kalan Kürtler için yeni bir politika belirlenmeliydi. Çünkü cumhuriyet elitlerine göre Kürtler, yekpare millet vurgusunu bozmaktaydı ve bu, 1925 yılındaki Şeyh Sait isyanında ortaya çıkmıştı. Kürtler bu yekpareliğin, Türkleşme davetinin içinde yer almak istememişler, cumhuriyetin yeni muktedirleri de onları kendi kimlikleriyle kabul etmemiştir. Dolayısıyla bu süreci takip eden yıllar içinde öncelikle, Kürtler, Türklüğe zorlu yöntemlerle davet edilmiş; ardından ırkçı politikalarla Kürtlük inkâr edilip Türklük içerisinde eritilmeye çalışılmıştır. Bunlar devletin Türkçü bir ideolojiye sahip yeni kurumlarının oluşturulması çabalarıyla paralel bir biçimde yürütülmüştür. Şeyh Sait isyanının hemen ardından 1925 Mart'ında çıkarılan Takrir-i Sükûn Kanunu ve özellikle de Şark Islahat Planı ile Kürtlere nasıl yaklaşılacağının çerçevesi de belirlenmiştir. Takrir-i Sükûn Kanunu ile Kürtlüğe dair propaganda ve neşriyat yasaklanmış ve bu türdeki davalar İstiklal Mahkemelerine sevk edilmiştir. Kısa bir süre sonra Eylül 1925'te, devletin çeşitli mercilerince hazırlanan Şark raporları esas alınarak, çok gizli mahreçli bir kararnameyle Şark Islahat Planı yürürlüğe konulmuştur. Kürtlerin bir bütün olarak kimliklerinin, kültürlerinin yok sayılarak Türkleştirilmeleri esasıyla bu plan hayata geçirilmiştir. Cumhuriyetten sonra Kürt meselesinin çözümünde eğitime önceliğin tanındığı planda özellikle yatılı okullar aracılığıyla zorla Türkçe öğretilen öğrencilerin bu şekilde Türkleştirilmesi, buna karşı oluşabilecek direnişlerin de orduya havale edilmesi hedeflenmiştir. 28 maddelik planın ilk maddesinde, planın uygulanması son buluncaya kadar askeri-olağanüstü yönetimin devam edeceği belirtilmiş, 14. 15. ve 17. maddeler ise eğitim yoluyla Türkleştirmenin nasıl gerçekleştirileceği konusuna ayrılmıştır. Bayrak'ın ifadesiyle "Bölgede Türk Ocakları, yatılı bölge okulları ve kız okulları açılarak yöre çocuklarının eğitim yoluyla eritilmeleri öngörülmektedir. Bu konuda Dersim'e öncelik verilmesi önerilmektedir" (2009:35–39).

Kürtlere karşı uygulanacak politikanın bu iki alana -orduya ve eğitime- havale edilmesi, ikisinin içi içe geçtiği modelleri yaratır: Ordunun askere gönderilen Kürtler için asimile edici bir eğitim kurumu rolüne bürünmesi ve eğitimin de yatılı bölge okulları örneğinde görüleceği üzere militer kıstaslar çerçevesinde örgütlenmesi. Bu dönemi takiben 1927 yılında Kürdistan'da isyanlara-direnişlere karşı devletin tek merkezden hareket edebilmesi ve kaldırılacak olan sıkıyönetimin boşluğunu doldurması amacıyla Umumi Müfettişliklerin ilki kurulur ve ardından 1935'e kadar Kürdistan'da iki umumi müfettişlik daha faaliyete geçirilir (Beşikçi, 1990: 26, Koçak, 2003: 54; Tunçay, 1999:179). Otoriter bir cumhuriyetin temellerini atan Mustafa Kemal bu dönemle birlikte, temel hatlarını belirlediği, Kürtlere

uygulanacak politikaların daha koordineli yürütülmesi amacıyla, özellikle Kürdistan'da çeşitli görevlerde bulunan bürokratlara bölgenin "ıslahına" yönelik raporlar hazırlatır. Gerek kurulan müfettişlikler gerekse de devletin diğer kurumlarında görev alan bürokratlar, farklı konularda Şark Islahat Planı'ndaki ilkeleri esas alarak Kürt, Şark, Doğu adlarıyla gizli raporlar hazırlamaya başlarlar. Bu raporların genel muhtevasına bakmaktan ziyade, Kürdistan'da uygulanması gereken eğitim politikasına dair kısımlarını yetkililerin önerileri ve izlenimleri çerçevesinde değerlendirmek dönemin millî eğitim politikalarının anlaşılması için önem arz etmektedir.

Ele alınacak raporlardan biri Dersim Raporu'dur. Bu rapor, 1933 yılının son çeyreği veya 1934'ün ilk aylarında, "T.C. Dâhiliye Vekâleti Jandarma Umum Kumandanlığı sayı–55058, gizli ve zata mahsustur, kayıt altında yüz tane basılmıştır" ibareleriyle yayımlanır (*Dersim Raporu*, 2000). Dersim'e yapılacak bir harekât öncesi bölgenin her yönüyle tanıtılmasını ve orada devlet kontrolünün kesin olarak sağlanmasını hedefler. Bu bölgeye nasıl yaklaşılacağına dair rapordaki çarpıcı açıklama söze gerek bırakmamaktadır; "Dersim evvela koloni gibi nazarı itibara alınmalı, Türk camiası içinde Kürtlük eritilmeli, ondan sonra ve tedricen öz Türk hukukuna mazhar kılınmalıdır" (*Dersim Raporu*, 2000:184). İfadeden de anlaşıldığı üzere sömürgeci bir devlet olarak rapor hazırlatılır ve Dersim'de uygulanacak yöntemlerin de bu minvalde ele alınması istenir. Öncesinde 1926 yılında Dâhiliye Vekili Cemil Uybadin'in hazırladığı raporda da vurgulandığı gibi sömürgeci bir devlet yaklaşımıyla meselenin ele alınması ve yine bu yöntemle tatbiki öngörülmektedir: "Şark'ta vasi salahiyet ve bütçeye malik idari bir Müfettiş-i Umumilik teşkili vali-i umumilik tesisi ve müstemleke tarz-ı idaresinin aynen Şarkta tatbiki" (Bayrak, 2009: 112). Dersim Raporu'nda ayrıca, yapılacak bir harekât sonrasında bölgenin ıslahına dair eğitim faaliyetlerine de bir bölüm ayrılmıştır. Burada Dersim'in ıslahı esaslarından altıncısı eğitime, mektep açmaya ayrılmıştır: "Dersimde açılacak mekteplerle istikbalin Dersimlilerini bugünkünden daha medeni yumuşak hale getirmek ve Türklüğe yaklaştırmak ve kendilerinin aslen Türk olduklarını öğretmek lazımdır." Mektepler vasıtasile Türk lisanı Dersim'de temin edilmelidir. Bu maksatla bidayette Plümer, Mazkirt ve Hozat'ta birer ilk mektep açmak ve buralara mefkûreli muallimler tayin etmek lazımdır" (*Dersim Raporu*, 2000: 201). Bir toplum mühendisliği projesi ile Dersimlileri Türkleştirmek, bunun için de cumhuriyetin değerleriyle donatılmış mefkûreli (idealist) öğretmenlerle dolu okullarda Dersimlilere aslen Türk oldukları öğretilmek istenmektedir. Bu rapor 1930'ların başlarında hazırlanmış; 1937–38 Dersim kıyımı sırasında ve sonrasında hazırlandığı haliyle uygulanmıştır.

Bu dönemde hazırlanan raporlarda Kürt çocuklarının hangi yöntemlerle okullara gönderilmeleri gerektiğinin üzerinde önemle durulur. Raporda

da değinildiği gibi sömürgeci devletlerin uyguladıkları yöntem benimsenmiş ve çocukların ailelerinden koparılarak yatılı mekânlarda eğitilmesi, yeni Kemalist ideoloji çerçevesinde dönüştürülmeleri öngörülmüştür. Yatılı okullar kanunen 1961 yılında kabul edilse de 1920'lerle birlikte bu konu ciddi anlamda gündeme getirilmiş ve yatılı okulların ilk örnekleri 1930'larda açılmaya başlanmıştır. İsmet İnönü, 1935 yılındaki Kürdistan gezisinin sonuçlarını, gözlemlerini, önerilerini raporlaştırıp Mustafa Kemal'e sunarken, Kürt çocuklarının Türkleştirilmesi konusuna ve eğitime büyük önem verir. İnönü, ilkokulların daha Türk köylerinde bile açılmamışken Kürdistan'da açılmasının gündeme getirilmemesi gerektiğinden bahsederken, raporun başka bir yerinde Kürt çocukları için düşündüğü eğitim sisteminin ipuçlarını da vermektedir:

> Türk camiası içinde kaynaştırmak istediğimiz kimseleri Kürtçe yerine Türkçe ile konuşur hale getirmek icap eder. Bu söz götürmez bir gerçektir. Bunun için, yemesi, köyünde köylüsünün, anasının, babasının yediğinden ayrılmak, yatağını basit tahta kerevetini kendilerine temin ettirmek suretiyle devşirme ile köy çocuklarını alıp yatılı mektepler kurmak icap eder [...] Bu okullarda sırf Türkçe konuşmayı ve Türklük propagandasını, Türk büyüklerine karşı sevgiyi uyandıracak bir program takip edilecek, öğrenim süresi üç yıl olup çocuk senenin on, on bir ayında okulda kalacak. Bunun için kanun çıkarılmalı. Bu misyoner tarzında bir temsil takibidir. Bu okul kaza merkezlerinde, hatta kalabalık memuru, subayı olan nahiye merkezlerinde genel beş yıllık okullara engel olmayacaktır. (Öztürk, 2007: 80–81).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi açılacak okullar çocukların devşirme usulüyle alınıp bir misyoner ruhuyla asimile edilmeye çalışılacakları yerler olacaktır. Yatılı bölge okullarında da göreceğimiz gibi öğrencilerin zamanının büyük bir bölümünü bu mekânlarda geçirmesi ve farklı bir kültürle etkileşiminin asgari bir düzeye indirilmesi planlanmaktadır.

Cumhuriyetin ilk iki yılında devletin Kürtlere yönelik hangi politikayı uygulayacağı konusunda hâlâ belirsizlikler taşıdığı söylenebilir. Lakin Şeyh Sait isyanını müteakiben, sırasıyla, Takrir-i Sükûn ve Şark Islahat Planı ile birlikte Kürtlerin Türkleştirilmeleri gerektiğine dair fikrin hayata geçmesi için zemin hazırdır. Bunun için çeşitli eğitim projeleri hazırlanır, yatılılık bu yönlü tartışmaların merkezinde yer almaktadır. İnönü'nün bu raporu Kürtlüğün önlem alınmazsa birçok yerde baskın bir kültür olmaya başlayacağını ve Cumhuriyetin uyguladığı politikayı boşa çıkaracağı kaygısı üzerinden ele alınırken, buna çözüm olarak Kürt çocuklarının yatılı okullarda eğitilmesi gerektiği öngörülmektedir. İnönü'nün de raporunda belirttiği üzere misyoner ruhlu ve mefkûreli öğretmenler aracılığıyla devşirme usulüyle Kürt çocukları Türk kültürüyle tanıştırılacak ve dönüştü-

rüleceklerdir. Elazığ Kız Enstitüsü müdürü Sıdıka Avar *Dağ Çiçeklerim* ismiyle kitaplaştırılan anılarında, idealist öğretmen portresiyle misyonerliğini şöyle ifade etmektedir: "Genel müdür Nurettin Boyman: Şimdi Türk misyoneri olarak yatılıları özümseyeceksin. Atatürk'ün isteği bu... Bunu herhangi bir kimseye hissettirmek halkı gücendirir. Ona göre tedbirli olun, demişti. Zaten Gazi Eğitim'de bu iş için okumamış mıydım?" (Avar, 2005: 47) Avar, yatılı okullarda Türk misyoneri olarak görev almaktadır ve bunu asimile edilecek çocukların ve Kürt toplumunun hissetmesini istememektedir. Alıntıdan da anlaşıldığı üzere müdürü, bunu Mustafa Kemal'in isteği olarak ifade ediyor ki Mustafa Kemal daha 1 Mart 1923'teki meclis açılış konuşmasında eğitimde yatılılık konusunu gündeme getirmiş ve bunun önemine vurgu yapmıştır; "Baylar, ilköğretimin gereksediği kurumlardan biri de, yatılı ilkokullardır. Hükümetin son zamanlardaki inceleme ve gözlemleri, her yerde yatılı ilkokullara karşı genel bir istek olduğunu göstermiştir. Birkaç ilin küçük yavrularını bir yerde toplamanın eğitimde birlik, yurt sevgisi ve kardeşlik üzerinde yapacağı olumlu etki ortadadır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığımız, bu okulların açılmasını bütün olanaklarıyla destekleyecektir" (Bingöl, 1970: 23).

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte eğitim politikasının sistemli hâle getirilmesinden sonra, Kürtlerin buna entegre ediliş biçimi üzerinde ciddi çalışmalar yapılır ve raporlar hazırlanır. Yukarıda örneğini verdiğimiz ve sadece eğitimle ilgili kısımlarını konu edindiğimiz raporlar çoğunlukla, Kürtlerin ıslahına dönük konuları kapsamaktadır, eğitim de buradaki temel başlıklardan biridir. Eğitimde benimsenen yaklaşım devşirme usulüyle asimilasyon, yöntemi ise yatılılıktır. Gerek Mustafa Kemal'in Cumhuriyetin ilk dönemlerinde dillendirdiği üzere, gerekse daha sonra hazırlanıp kendisine sunulan raporlardan edindiğimiz izlenim, temel amacın Kürt çocuklarının çok küçük yaşlardayken ailelerinden alınıp, yaşam tarzı itibariyle yarı militarist kurumlar olan yatılı okullara teslim edilip burada modern cumhuriyetin bir toplum mühendisliği projesi çerçevesinde yeni baştan yaratılmaları olduğu yönündedir. Bu misyonerlik faaliyetlerinin temel sebebi devletin baştan itibaren, hatta İttihatçılarla birlikte Kürtleri algılayış biçimidir. İTC döneminde Habil Adem, Dr. Friç ve daha birçok takma adla Kürtçenin, dolayısıyla Kürtlerin var olmadığına yönelik kitaplar yazan İttihatçı Naci İsmail'in (Pelister) hazırladığı raporlar, Cumhuriyetin ilan edilişi sonrası, özüne sadık kalınarak uygulanmıştır. Şöyle ki Kürtler, Müslüman anâsır içerisinde Türkleşebilecek bir grup olarak ele alındığı ve devlet aklında böyle kodlandığı için, tüm politikalar buna göre belirlenir. Mesut Yeğen'in ifadesiyle Kürt sorunu devlet tarafından, etno-politik bir sorun olarak değil de, "irtica", "aşiret direnci", "eşkıyalık", "ecnebi kışkırtması" ya da "bölgesel geri kalmışlık" olarak algılanmakta ve bunlar da cehalet ve eğitimsizlikle açıklanmaktadır. Devlet, bu sorunları aslen Türk olan Kürtleri medenileştirip Türkleştirecek yönde bir eğitimle çözeceğini dü-

şünmektedir. (1999: 110). Kürdistan'a yönelik bütün eğitim politikalarında bu düşünsel arka plan temel motivasyon sebebidir ve "mefkureli" öğretmenlerin canlarını dişlerine takıp cehaleti ortadan kaldırmaları ancak bu biçimiyle mümkün olabilir. "Kürtlerden [...] hafızalarını, dillerini, tarihlerini, kısacası kimliklerini, inkâr etmeleri istenmekteydi. Dolayısıyla burada bahsolunan dışlama mantığı özel bir mantıktır; [...] özümseme yoluyla dışlamanın, diğer bir deyişle, ulus devletin kuruluş mantığıdır" (Yeğen, 1999: 120). Devletin, devlet organlarının, bürokratlarının veya herhangi bir Türk vatandaşının zihniyetinde bu durum yıllarca tartışmasız bir doğru olarak benimsendiği için, uygulanan politikalar da pek sorgulanmamıştır. Hatta, aksine Kürtlere karşı parça parça uygulanan bu eğitim politikasına 1960'larla birlikte yasal bir çerçeve kazandırılmış, bu eğitim biçimine Bölge Okulları Yönetmeliği adı altında kurumsal bir kimlik oluşturulmuştur.

Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Asimilasyon

Yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okulları, 1962 yılında, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununa göre hazırlanan "Bölge Okulları Yönetmeliği"nin 1. maddesindeki "Çeşitli sebeplerle henüz bir ilkokul açılmamış olup, birbirine yakın birkaç köyün bulunduğu yerlerde veya evleri ve ev grupları dağınık olan köylerde gündüzlü, yatılı, pansiyonlu bölge okulları açılır" hükmü gereğince planlanarak açılmaya başlanmıştır.[4] Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatında, çeşitli nedenler dolayısıyla 6 ile14 yaş arasındaki çocukların eğitim-öğretim görecekleri okulların bulunmadığı kırsal bölgelerde, eğitim ihtiyacının giderilmesi için açılan pansiyonlu ve yatılı okullar olarak tanımlanır. "Yatılı ilköğretim bölge okulları, nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerinde (köy, mezra, kom, oba) zorunlu eğitim çağına gelmiş çocukların sekiz yıllık eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulmuştur. Bu okullarda öğrencilere eğitim–öğretimin yanı sıra eğitimleri boyunca barınma, yeme, içme vs. imkânlar da sağlanmaktadır" (YİBO-YK, 2008: 8). Görüldüğü üzere ilgili mevzuatta YİBO'ların açılma nedeni coğrafyadan kaynaklı dağınık yerleşme olarak gösterilir. Ancak bu okulların açıldığı 1962 yılından 1973 yılına kadar açılan 59 YİBO'nun 55 tanesinin[5] sadece Kürt illerinde bulunması, bu nedenin çok da belirleyici olmadığını gösterir. Dağlık ve dağınık yerleşikliğiyle bilinen Karadeniz bölgesinde ilk 15 yıl boyunca tek bir YİBO'nun bile açılmamış olması bu durumu tüm açıklığıyla ortaya koymaktadır (Cengiz, 2008: 59):

4- "Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim", Milli Eğitim Bakanlığı, 2007, s. 3 (http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=sube&id=14)

5- 2008 itibariyle hâlihazırda faaliyette olan YİBO'ların neredeyse yarısından fazlası sadece Kürt illerinde bulunmaktadır. Daha fazla bilgi için bkz: YİBO Yönetici Klavuzu 2008.

İl Adı	Okul Sayısı
Çanakkale	1
Kocaeli	1
Ankara	2
Konya	1
Adana	1
Sivas	1
Hatay	2
Gaziantep	2
Adıyaman	2
Malatya	2
Erzincan	3
Tunceli	3
Elazığ	2
Şanlıurfa	2
Mardin	3
Diyarbakır	4
Bingöl	2
Erzurum	3
Muş	4
Bitlis	4
Siirt	3
Hakkari	2
Van	4
Ağrı	3
Kars	2

YİBO'ların, bir önceki bölümde ele alınan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönem millî eğitim politikalarına bağlı olarak ortaya çıkan önemli kurumların başında geldiğini ve sömürgeci devletlerin eğitim politikalarından esinlenilerek kurulduğunu söylemek gerekir. Bu bağlamda Foucault'nun 17. yy taşra okulları ve Hıristiyan ilkokullarının gelişimi hakkında yaptığı saptama, YİBO'ların kurulmasının ve yaygınlaştırılmasının ardındaki zihniyeti anlamamızda yararlı olacaktır. 17. yüzyılda taşra okulları veya Hıristiyan ilkokulları geliştirildiğinde, buna getirilen meşrulaştırma esas olarak negatif yönlü olmuştur. Fakirler, çocuklarını yetiştirme olanaklarına sahip olamadıklarından, onları "[y]ükümlükleri konusunda cahil bırakıyorlardı: Yaşamaya uğraştıklarından ve kendileri de cahil olduklarından, hiçbir zaman sahip olamadıkları iyi bir eğitimi aktarmaları mümkün değildi", ki bu durum da üç büyük sakınca yaratmaktaydı: Tanrı konusundaki cehalet, işe yaramazlık ve her zaman toplumsal karışıklık yaratmaya hazır olan haydut sürülerinin oluşması (2006: 309). Buradaki eğitimsiz ve yoksul Avrupalıların oluşturduğu temel "sakıncaların" Türkiye Cumhuriyeti Devleti nezdinde, Kürtler için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Cumhuriyet / devlet ve Türklük hakkındaki "cehaletleri", yarı yerleşik ve dağlık yerlerde yaşamaları nedeniyle merkezî devlete vergi verme ve benzeri durumlardaki "işe yaramazlıkları" ile tarihin de gösterdiği gibi her an "toplumsal karışıklık" çı-

karacak potansiyeli barındırmaları bu sakıncalar arasındadır. Nitekim Sıdıka Avar[6] anılarında, Kürtlerin isyan etme nedenlerini ve bunun önüne nasıl geçileceğini Mustafa Kemal'in ağzından net bir şekilde ifade etmektedir:

> Bunların çoğu, isyanla[Dersim] ilgili olayların yaşandığı köylerin kızlarıydı. Güzeli de; çirkini de; kabası da; asisi de nihayet insan yavrusuydu. Bu yaralı küçük gönüller sevgi ve şefkatle tedavi edilmeli, Türklükle kaynaştırılmalıydı. […] Atatürk bu dağ köylerinde bütün yoksunlukların Türkçe bilmemekten ileri geldiğini söylemiş, bunu isyan sebeplerinden biri olarak görmüştü. Onun için Türkçenin bu köylere "ana" ile sokulmasını istemişti (2004: 32-33).

Avar ilerleyen sayfalarda "sorunun" çözümünün Kürtlerin "Cumhuriyet modernliği"ne, Türkleştirilerek dâhil edilmeleri olduğunu daha da detaylandırmaktadır. Çünkü Kürtler korkunç bir "cehalet" deryasındadır. Hatta Avar'a göre bu cehalet deryasında "yavrulayıp geçen" Kürtler, Türkleştikçe insanlaşacaklardır: "Dolaştığım geniş doğu köylerinin insanları kerpiç evlerin içinde kapkaranlık bir dünyaya gözlerini açıyor, bugünkü yaşantıdan habersiz, bir karış öbür dünyayı tanımadan yavrulayıp geçiyorlardı. Bu geniş cehalet deryasında bizim okul bir ışık zerresi bile değildi" (2004; 116).

YİBO'ların, öğrencilere / çocuklara Türklük bilincini aşılamanın ve onların devlete / millete yararlı birer vatandaş olmalarını sağlamanın yanı sıra önemli bir toplumsal işlevi daha vardır. Bu da, çocuklar yoluyla ailelerin devletin gözetimine, dolayısıyla denetimine sokulmasıdır. YİBO'larda okuyan çocuklar yoluyla, ailelerinin nüfusları, kültürel ve ekonomik durumları da devlet tarafından görülebilir kılınmaktadır. Aileler hakkında bilgiler toplanıp YİBO'nun merkezinde olduğu bir çevrenin tüm demografik yapısının çözülmesinde yararlı olacak bilgiler elde edilmekte, böylece devlet iktidarı için müdahale veya yönlendirmenin daha rasyonel ve bilimsel tekniklerle gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır. Yaptığımız görüşmelerde bu gözetim ve kontrol mekanizmasının çocuklar yoluyla oluşturulmasının iki aşamada gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Birincisi, sonraki yıl YİBO'ya kayıt yaptıracak öğrencilerin tespiti için oluşturulan Kayıt Tespit Komisyonu aracılığıyla; ikincisi de köy muhtarları yoluyla. Kulp-YİBO mezunu olan görüşmecimiz bu durumu şöyle açıklamaktadır:

6- Başta Elazığ Kız Enstitüsü (1938 Dersim isyanının bastırılmasından sonra jandarma zoruyla ailelerinden alınan kız çocuklarının yerleştirildiği yatılı bölge ilköğretim okullarına da model oluşturan okuldur) olmak üzere Kürdistan'da 20 yılı aşkın bir süre yatılı okullarda öğretmenlik ve yöneticilik yapmıştır. Kendisini cumhuriyet misyoneri olarak tanımlayan Sıdıka Avar, Kürt çocuklarını at ve katır sırtında okullara götürmesiyle ünlenmiştir.

> Yeni kayıt yaptıracak olan öğrencilerin tespiti için Kayıt Tespit Komisyonu vardı. Bu komisyon genelde okul müdürü ve ilçe millî eğitimden kişilerden oluşurdu. Komisyon her yıl Mayıs ayında YİBO kapsamındaki köylere ziyarete gider, sonraki öğretim döneminde okula başlayacak olan öğrencilerin tespitini yapardı. Bu aşamada ailelerin çocuklarını okula göndermesi için ikna süreçleri olurdu.

Bu ikna sürecinin başarılı olması, köye gidenlerin ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik yapısına hâkimiyeti ile doğru orantılıdır. Dolayısıyla aile hakkında olabildiğince veri toplamak ve bunları tasnif etmek hem o an hem de daha sonrası için oldukça önemlidir. Toplanan veriler sonucunda aileler ekonomik, hukukî ya da askerî yollarla tehdit edilebilmektedir. Aynı görüşmeci durumu şu sözlerle aktarır:

> Hatta okula [çocuğunu] göndermek istemeyen velilere yönelik çeşitli baskı mekanizmaları geliştirilmişti. Örneğin şartlı nakit transferi kapsamında verilen paraların kesilmesi, velinin para ya da hapis cezasına çarptırılması gibi tehditler olurdu. Ya da eğer o köyde korucular varsa karakol komutanına bilgi verilir, komutan korucuların çocuklarını okula göndermesi için tehdit ederdi.

Çocuklar aracılığıyla ailelerin gözetim ve denetimini sağlayacak mekanizmanın oluşturulmasında köy muhtarlarının da önemli bir rol oynadığına değinmiştik. Okula kayıt yaptıran çocukların velilerinin iletişim bilgilerinin yanı sıra, ailelerine yönelik detaylı bilgiler edinildiği görülmektedir. Bu bilgilerin genellikle muhtarlar tarafından sağlandığı, gerek YİBO mezunları ile gerekse de YİBO'larda öğretmenlik yapanlarla görüşmelerimizde ortaya çıkmıştır. Dersim-Ovacık Hoca Ahmet Yesevi YİBO'da görev yaptığı sırada pek anlamlandıramadığı bu durumu, görüşmecimiz şöyle açıklar:

> Öğrenciler ilk kayıt yaptıklarında çoğu zaman babalarıyla gelirlerdi. Biz rehber öğretmen olduğumuzda genelde kayıtlarda bulunurduk. Okul idaresi de bize özellikle hem baba hem de aile hakkında bilgi almamızı söylerdi. Bu durumu pek anlamasam da denileni yapıyordum. Zaten pek işe yaramıyordu çünkü veliler geçiştirmelik ve yuvarlak cevaplar veriyorlardı. İstenilen bilgiler tam olmayınca özellikle muhtarlar çağırılır ya da bir şekilde onlara ulaşılır ve her şey tamamlanırdı. Tabi muhtarlar bütün köylü hakkında her şeyi bildiklerinden işimiz epey kolay olurdu.

Bunlarla birlikte, bazı ailelerin çocuklarını YİBO'larda okutmayı istediğini de belirtmek gerekir. Çocuklarını özellikle ekonomik nedenlerle okula gönderemeyen aileler, genelde okulu/okumayı, özelde ise YİBO'ları çocuklarının "geleceğinin kurtulması" için iyi birer araç olarak görmektedir. Dolayısıyla ailelerin eğitime yaklaşımı daha çok ekonomik durumlarıyla

ilişkilidir, okulu / okumayı meslek sahibi olmanın yegâne yolu olarak görmektedirler. Çaylar / Varto YİBO'dan mezun bir görüşmecimizin aktardıkları bu konuyu özetlemektedir:

> Babam şey derdi, "benim gibi çoban olacağına git oku". Hatta şey yapın diyordu, "zorlarsanız işte askeri okullara gidersiniz, subay olun şu olun bu olun". Yani onlar için o[yatılı okul] bir güvenceydi. YİBO'ya bir alternatif gözüyle bakılıyordu [...] Mesela şey deniyordu aha bakın işte devlet bize bir olanak sundu yoksa biz cahil kalacağız yoksa çocuklarımız okumayacak çoban olacak. Oysaki şey[sıkıntı] yapan da devlet, yeni bir alternatif sunan da devlet ama alternatifin kapısı farklı başka bir yöne çeken bir yanı vardı. Onlar da onu sorgulamıyordu.

YİBO'lar kültürel asimilasyonun gerçekleştirilmesinde etkili birer araç olarak kullanılmanın yanı sıra, toplumsal sınıfların ve statünün de yeniden üretildiği mekânlardır. YİBO'larda toplumsal sınıflar, aileler üzerinden oluşmakta, öğrenciler arasındaki statü farklılıkları ise öğrencilerin okulla yaptığı işbirliği ve köylerinden getirdikleri tüketim ürünlerine okulda verilen kıymet üzerinden belirlendiği, yapılan görüşmelerden de anlaşılmaktadır. Okul idaresi ve öğretmenlerle yapılan işbirliğinin öğrenciler arasında nasıl bir statü farkına yol açtığını "Öğretmen-Öğrenci İlişkisi" başlığı altında irdeleyeceğimiz için, burada köylerinden getirdikleri ürünlerin öğrenciler arasındaki hiyerarşinin oluşmasında nasıl bir rol oynadığına kısaca değineceğiz. Tam da bu noktada bir görüşmecimizin dile getirdikleri konunun açımlanması bağlamında çarpıcıdır:

> YİBO'da [öğrenciler arasındaki] hiyerarşi ilişkilerinin yürütülmesinde, bu, bir şeyleri satma olayı çok önemlidir. Köyden gelen öğrenciler, herkes kendi köyünden bir şey getirirdi. Mesela giviş (alıç) getiren, zuzak getiren, pestil getiren, kestane getiren, ceviz getiren… Yani senin yerelinde ne varsa, neyi pazarlayabiliyorsan onu getiriyorsun. Bu ciddi bir bağımlılık ilişkisi geliştiriyor. Bu, YİBO'larda işleyen güçlü bir mekanizmadır. Ve satışları da bu hiyerarşide üstte olanlar yapardı, herkes satamazdı. Tabii getirdiğiniz ürünün istenilme düzeyi sizin statünüzü de etkiliyor ve hiyerarşide nerede olduğunuzu belirliyordu.

Ailelerin ekonomik durumu ve bu yolla okul idaresi ile kurdukları ilişki, öğrenciler arasındaki sınıf hiyerarşisini ve statüyü doğrudan etkilemektedir. Yapılan görüşmelerde ekonomik açıdan durumu daha iyi olan ailelerin çocuklarının, okul idaresi tarafından korunduğu ve bu öğrencilerin nispeten daha konforlu odalara yerleştirildikleri, çoğu zaman diğer öğrencilere yaptırılan temizlikten ve yemekhane nöbetçiliğinden de muaf tutuldukları ortaya çıkmıştır. Daha üst gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının ev-

den getirdikleri çarşafları kullanmalarına, dışarıdan alışveriş yapmalarına izin verilirken diğer öğrenciler sadece okul kantininden yararlanabilmekte ve okul idaresinin çocuklara zimmetlediği yatak ve çarşaf dışında bir şey kullanamamaktadır. Muş / Bulanık YİBO'da okuyan 7. sınıf öğrencisinin yapılan görüşmede dile getirdikleri oldukça önemlidir:

> Geçen yaz yatakhanemizi askerler kullanmış üç ay boyunca. Biz okula başladığımızda yatakhane çok kötü durumdaydı. Yataklar leş içindeydi ve dolapların kilitleri bozulmuş, bazılarının kapakları kapatılamayacak şekilde yamulmuştu. Bize çarşaf verdiler ama yatakların kötü kokusunu engellemiyordu. Babası zengin olan iki öğrenci vardı. Onlar gelip müdürle falan konuştular sonra çocuklarına yeni yataklar getirdiler. Biz de hala o kötü, leş gibi yataklarda yatıyoruz.

Görüşmelerde öğrenciler arasında statü farkının oluşmasına yol açan önemli bir parametrenin de "koruculuk" olduğu açığa çıkmıştır. Özellikle 1990'lardan sonra görülen bu durumla birlikte, ailesi korucu olan çocukların diğer öğrencilerden ayrı tutulduğu hatta ekonomik olarak daha üst sınıftan öğrencilerin de "üzerinde" konumlandırıldıkları gözlenmiştir.

YİBO'larda Mekân ve İç İşleyiş

Foucault, *Hapishanenin Doğuşu*'nda disiplinin, kendi üzerine kapalı olan bir alanın özelleştirilmesini yani "çitlemeyi" talep ettiğini söyler (2006: 216). Disiplin mekânı, dağıtıma tabi tutulacak ne kadar beden veya unsur varsa, o kadar parsele ayrılmaya yönelmektedir. Bu, kontrol mekanizması oluşturmanın bir anlamda ön koşuludur. Böylece belirsiz dağıtımların, bireylerin denetimsiz kayboluşlarının, karmaşık dolaşımlarının, yararsız ve tehlikeli pıhtılaşmalarının sonuçlarını ortadan kaldırmak gerekmektedir; kaçış-karşıtı, serserilik-karşıtı, yığılma-karşıtı taktikler oluşturulur. Mevcutları ve namevcutları belirlemek, kişilerin nerede ve nasıl bulunacaklarını bilmek, yararlı ilişkiler kurmak, yararsızlara son vermek, herkesin hâl ve gidişini, her an gözetim altında tutabilmek, nitelikleri ve liyakatleri ölçebilmek söz konusudur. Demek ki bilebilmek, egemen olabilmek ve kullanabilmek için çeşitli usuller bulunmaktadır. Disiplin analitik bir mekânı örgütlemektir (2006: 217). Bu bağlamda görüşmecilerimizden biri olan Silvan YİBO müdürünün, okul pansiyonunun tek bir büyük binadan oluşmamasından -ki okul pansiyonu birbirinden bağımsız ve uzak beş küçük pansiyondan oluşmaktadır- şikâyet etmesi daha anlaşılır olmaktadır. Okul müdürünün pansiyonların birbirinden ayrı olmasının, öğrencilerin kontrolünde problem yarattığını, kimin nerde olduğunu bilmenin farklı yollarını aradıklarını söylemesi, Foucault'nun, "Okul, mekânın öğreten bir makine olarak, ama aynı zamanda gözeten ve hiyerarşik hale getiren bir makine olarak da işlev görmesini sağlamıştır" (2006: 223) şeklindeki düşüncesini destekler niteliktedir.

YİBO'ların kuruldukları yerler, onların işlev ve misyonunu göstermesi açısından oldukça önemlidir ve bu bağlamda birçok YİBO'nun yerleşim bölgelerinin dışına kurulması dikkat çekicidir. Böylece tatil gibi kısıtlı zamanların dışında öğrencilerin toplumsal hayata katılımları minimize edilmekte, sosyalleşmeleri ve kültürlenme süreçleri sadece okul mekânlarına hapsedilmektedir. Mekânın kent ya da köy merkezine uzak bir yere konumlandırılmasına bağlı olarak yaşanan mekânsal izolasyon, bir süre sonra sosyal izolasyon ve dışlanmaya dönüşmekte, öğrenciler kültürel anlamda yalnızlaş[tırıl]maktadır. Bununla birlikte özellikle Kürdistan'daki YİBO'ların çoğu ya aktif karakolların içinde, boşaltılmış askeri alanlarda ya da eski cezaevlerinden bozma mekânlarda bulunmaktadır. Örneğin; Dersim Pülümür'deki Kızılköprü YİBO, Diyarbakır Kulp'taki YİBO aktif karakollarla aynı bahçeyi paylaşırken, Muş Kümbet'teki yarı açık cezaevi Adalet Bakanlığı'ndan Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilerek hiçbir değişiklik yapılmadan YİBO'ya dönüştürülmüştür. Sevim Ak'ın "Gezici Deneyler" projesi kapsamında edindiği izlenimler bu durumu açıklamaktadır:

> 1125 öğrenci kapasiteli Kümbet Yunus Emre Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Kümbet cezaevinden bozmaymış. Okulun on bir dersliği cezaevinin hücreleri, yatakhane koğuşlarıymış. Demir parmaklıklar, asma kilitli demir kapılar, göğü sınırlı görebilen taş avlu, gri duvarlar değiştirilmeden bırakılmış [...] Avluya tek ağaç dikilmemiş, tek saksı çiçeği konulmamış. Hücrelerin, koğuşların demir parmaklıkları bile sökülmemiş. Gerekçesi; devir işlemlerinin henüz tamamlanmamış olması, Adalet Bakanlığı'nın bir gün binayı geri almak isteyebileceğiymiş. (2004: 46)

YİBO'ların, onları diğer ilköğretim okullarından ayıran yapısal özellikleri ve öğrenci profilleri göz önüne alındığında, okulların askerî kurumlarla bir arada bulunması oldukça önemli sonuçlar doğurmaktadır. Bu konuya kısaca değinmenin elzem olduğu düşüncesindeyiz. İlk bölümlerde belirttiğimiz gibi, Türkiye'de egemen ideoloji olan Türk milliyetçiliği, cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren oluşturulan millî eğitim ideolojisi kapsamında, toplum mühendisliği hassaslığıyla ülkenin tüm okullarında (özellikle ilköğretim okullarında) değişen yoğunlukta görselleştirilmekte, belli imajlar, mesajlar ve uygulamalarla öğrencilere aktarılmaktadır. Atatürk köşesi gibi bölümlerin varlığı; büstler, heykeller, portreler, posterler, bayraklar, çerçevelettirilmiş marşlar, yarışma ve gösteriler gibi "ulusal değer" simgelerinin bütün okullarda standart bir şekilde var olduğu söylenebilir. Söz konusu görsellerin, imajların ve uygulamaların YİBO'larda daha yoğun olduğu bilinmekte ve bu bağlamda YİBO'ları diğer ilköğretim okullarından ayıran iki temel olgunun ön plana çıktığı gözlenmektedir.

Bunlardan ilki, özellikle Kürt illerinde ilköğretim çağındaki birçok çocuğun Türkçe bilmemesidir. Başka bir dilin kullanılmasının da yasak olduğu göz

önünde bulundurulacak olursa, okullarda anlatılmak / verilmek istenenin aktarılması için tek bir yolun[7] kaldığı söylenebilir: Görselleştirme. YİBO'larda sözlü iletişim ve aktarımdan çok, özellikle ilk yıllarda, görsel iletişim ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla diğer ilköğretim okullarındaki görsel argümanlar YİBO'larda farklı bir işlev ve anlam kazanırlar. Bu açıdan YİBO'ları diğer okullardan ayıran ikinci özellik de zaman faktörü yani öğrencilerin tüm zamanlarını okulda geçirmeleridir. Özellikle kış aylarında kapanan köy yolları da düşünülürse bunun oldukça uzun bir süreci kapsadığı görülecektir. Böylece diğer öğrencilerin gün içinde kısa süreliğine karşılaştığı millî değerleri temsil eden bu imajlarla YİBO öğrencileri uzun zaman boyunca, her gün yüz yüzedir. Yani disiplin analitik bir mekânı örgütlemekle birlikte zaman kullanımını da buna paralel olarak belirlemektedir.[8]

Birçok okulun karakol içinde olması, öğrencilerin askerlerle aynı bahçeyi kullanmalarına, çoğu kez askerlerin atış talimlerine ve eğitimlerine tanıklık etmelerine yol açar. Askerlerle aynı mekânı paylaşmaları, öğrenci-

7- YİBO'larda kaba dayak gibi cezalandırma yollarına da bir öğretme biçimi olarak sıkça başvurulduğu gerek medyaya yansıyan haberlerle gerekse STÖ'lerin yaptığı bazı incelemelerle ortaya çıkmıştır.

8- Varto / Çaylar YİBO'dan görüşmecimiz okuldaki bir günü anlatırken uygulanan eğitimin ve zamanın kullanımı hakkında kısa bir özet yapmaktadır. "Sabah 6 ya da 6.30 gibi kalkılıyordu. Bir saat ya da 45 dakika arasında değişen bir etüt vardı. Etüde çıkmak da zorunluydu. Zaten genelde her yatakhanenin, her koğuşun başkanı olurdu, o [etütten] sorumluydu, kalkmak zorundaydı. Yatma saati, kalkma saati hatta temizlikten de o sorumluydu. Tırnaklara bile bakıyordu bazen. Mesela hoca geliyordu diyordu sen bundan sorumlusun. Birçok şeyde o yönlendirir seni, etüde gidersin, gitmedin mi, zaten sabah etütlerinde yoklama alınırdı olmadığın zaman ceza alırdın. Hoca veriyordu [cezayı] eğitime niye katılmadın diye, katılmak zorundasın. Daha sonra yemek... Yemek çok hızlı olurdu mesela. İnsanlar çok uzun bir sıraya girerdi bir kuyruk böyle. Yemekten sonra sıra, istiklal marşı ya da andımız -güne göre değişiyor- sonra ise dersler (...) Sınıflar kalabalıktı, otuz kırk arası değişiyordu, bazı sıralarda üç kişi oturuyordu... Tam hatırlamıyorum ama on iki ile bir arası veya bir-iki arası mıydı yani bir saatti. Yemek yenilecek, dinlenme, hocaların çay olayı falan. Sonra öğleden sonra tekrar sıra olunuyordu. Sonra yine ders başlıyordu akşam paydos oluyordu. İşte iki saat falan oyun dinlenme gezme, beş ile altı arası. Altı ile yedi arası şeydi yine etüt, yemek öncesi. Sonra yemek, sekizle dokuz arası yine bir ders 45 dakika, bir saat arası, yoğun bir etüt yine, günde üç etüt var yani. Yine bütün sınıflarda başkan var, yani etütlerde de başkan var her sınıfta da başkan var. Elinde kağıt kalem konuşanı yazıyor. Yine nöbetçi hocalar var iki tane onlar da geziyor sürekli nizamdan sorumlu (...) Sınıf başkanları bazen sınıftan seçilirdi ama daha çok çalışkanlar seçilirdi biraz da hocalara yakın olanlar seçilirdi. Hocaların sevdiği insanlar etütte başkanlık yapardı ya da hocaların sevdiği sınıf başkanları etütlerde kontrolden sorumluydu kim çalışıyor kim çalışmıyor [diye]. Ama şu vardı diyelim sen etütte konuşuyorsan çok ciddi biçimde dayak yiyordun. Ben mesela bir iki defa ciddi boyutta dayak yedim. Hem de ağzım kan içinde kaldı tokat olayından dolayı. Çok ciddi bir uyarı vardı, çalışacaksın başka bir şeyin yok. Yat [saati] dokuzdan sonra yani değişiyor ama dokuz diye hatırlıyorum. Saat onu bulduğunda ışıkların sönmesi gerekiyordu, çünkü hocalar geziyordu..."

lere, askeri disiplin ve itaatkârlık bu şekilde "gösterilerek" öğretilmiş olur, ayrıca, askerî yapının yarattığı korku aracılığıyla denetim ve disiplin sağlanır. Bu iç içelik, YİBO'ların gitgide daha militarist bir renge bürünmesine neden olur. Özellikle 1980'lerin sonlarına doğru ve 1990'lı yıllarda Kürdistan'daki savaşla birlikte askerî disiplin ve kontrol daha çok belirginleşmiştir. Askeriyeyle iç içe olan okulların giriş çıkışlarında, öğrenciler dâhil herkese kimlik kontrolü yapılmış ve çoğu zaman operasyona çıkan ya da operasyondan dönen askerler, öğrencilerle aynı yatakhaneyi paylaşmıştır. Dolayısıyla birçok YİBO neredeyse militarist birer kuruma dönüşmüştür. Örneğin yemek aracılığıyla disiplini ve grup aidiyetini sağlamayı hedefleyen ve askerlere okutulan "Tanrımıza hamdolsun, vatan millet sağ olsun, afiyet olsun" duası (Selek, 2008: 68) günde üç kez YİBO'larda da okutulmaya başlanmıştır. Askerle aynı mekânı paylaşan öğrenciler arasında ordu bünyesinde var olana benzer bir hiyerarşik yapı oluşmaya başlamıştır. Askerliğe yeni başlayanlar nasıl sadece subaylara değil, kendilerinden daha önce gelmiş olan "sivillere" de tâbi oluyorlarsa, yatılı okullarda da, yeni öğrencilerin sadece idareye ve öğretmenlere değil, üst sınıflara yani "ağabey"lere tabi olmaları söz konusudur (2008: 111). Nitekim öğrenciler sınıf yerine "alt devre" ya da "üst devre" gibi askerî kavramlarını kullanmaya başlar. Yani militarist terminoloji yavaş yavaş öğrencilerin gündelik diline de yerleşir. Odalara "koğuş", yemeğe "karavana" denmektedir. Asker taburuyla aynı mekânı paylaşan YİBO mezunu görüşmecilerden birinin, okul kapısı yerine askerî bir terim olan ve nizamın başladığı yer anlamında "nizamiye"yi kullanması da bunun çarpıcı örneklerinden biridir.

YİBO'larda Öğretmen - Öğrenci İlişkileri

Öğretmen öğrenci ilişkisinde belirleyici olan iki temel nokta vardır; ilki öğrencilerin ailelerinin nüfuzu (daha çok ekonomik) ve politik durumu (koruculuk gibi) iken ikincisi de öğrencilerin okul idaresi / öğretmenlerle yaptığı işbirliği ve geliştirdiği karşılıklı bağımlılık ilişkisidir. Yukarıda ekonomik açıdan durumu iyi olan ailelerin ve korucu ailelerinin çocuklarının, okul idaresi tarafından daha "hoşgörüyle" karşılandıklarına değinmiştik. Yapılan görüşmelerde dikkat çeken bir durum da bu hoşgörünün doğrudan öğretmenlerin davranışlarına da yansımasıdır. Örneğin "normal" şartlar altında ceza verilmesi gereken durumlarda bu öğrencilere ceza verilmemekte ya da bu öğrenciler diğer öğrencilerin yapmak zorunda oldukları bazı işlerden muaf tutulmaktalar.

Öğrenci - öğretmen ilişkisini belirleyen diğer bir parametre olan okul idaresi ve öğretmenlerle yapılan işbirliğiyle karşılıklı bağımlılık ilişkisine gelince, bu durum kendi içinde iki biçimde işlemektedir: İlki okul idaresine bilgi taşımak, yani ispiyonculuk iken, ikincisi daha pratik işlerde öğretmenlere yardımcı olmaktır. Her iki durumda da karşılıklı bir bağımlılık

ilişkisi gelişmekte ancak bu ilişkilerde öğrenciler belirleyici ol[a]mamaktadır. Okul idaresine bilgi taşıyan öğrencilerin kimlikleri genelde gizli tutulur, öğrencinin deşifre olması bu işlevi ve bu işlev üzerinden elde ettiği ayrıcalığı kaybetmesine neden olur. Öğrencinin kimliğinin gizli olması, işbirliğiyle elde ettiği ayrıcalığın da gizli olmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilere kırtasiye, kıyafet veya para yardımı vs. gibi açıkça belli olmayacak ayrıcalıklar sağlanır. Okul idarecilerinin, daha çok da sürekli okulda kalan öğretmenlerin, gündelik işlerini yapan öğrencilerin durumu daha farklıdır. Bu öğrenciler öğretmenlerin ve idarecilerin gündelik işlerini yapar ya da kişisel ihtiyaçlarını karşılarlar. Örneğin bazı öğrenciler, öğretmenlerin odalarını temizlemekte ya da çamaşırlarını yıkamaktadır. Yasak olduğu halde bazı öğrenciler, öğretmenlerin ihtiyaçları için okul dışına çıkıp alışveriş yapar. Bu gibi öğrencilerle okul idaresi ile öğretmenler arasında doğal bir anlaşma oluşur. Bu işbirliği sonucunda öğrenci, okul idaresi ile öğretmenin "egemenlik hakkından" da yararlanır. Yaşça daha büyük ve fiziksel açıdan daha kuvvetli olan bu öğrencilerin kimliği diğer öğrenciler arasında bilinir ve diğer öğrencilerle aralarında belirli bir hiyerarşik üstünlük oluşur. Bu iktidar paylaşımının derinleştiği okullarda öğretmenlere yakın olan öğrenciler, diğerleri üzerinde kendi iktidarlarını oluşturur ve olası bir şikâyet durumunda hami öğretmen tarafından korunurlar. Bu iktidar paylaşımı ile birlikte, öğretmenin işini yapan öğrenciler bir süre sonra bu işleri diğer öğrencilere yaptırmaya başlar ve onları kendi himayeleri altına alırlar. Öğretmenler "yapmaları gereken" işleri yaptırdıkları için bu öğrencilere diğer öğrencilere göre daha az şiddet uygularlar. Kağızman YİBO mezunu görüşmecimizin bu konuda dile getirdikleri oldukça aydınlatıcıdır:

> Ben YİBO'ya gitmeye başladığımda gördüm ki yaşları epey büyük öğrenciler var. Bunlar belletici öğretmenlerin bazı işini yaparak bunların korumasına giriyorlardı. Mesela öğretmenlerin çoraplarını yıkarlardı, odalarını temizlerlerdi ya da öğretmen, okulda unuttuğu bir şeylerini almaları için bunları gönderirdi. Bazen de öğretmenlerin onlardan istediklerini daha küçüklere yaptırırlardı. Ne yaparlarsa yapsınlar kimse bir şey demiyordu. Küçükler de zaten şikâyetçi olmaya korkuyorlardı. Olanlara da hem öğretmenler kızardı hem de o büyük çocuklar bunları daha sonra döverdi.

Bazı öğrencilerin okul idaresi ve/veya öğretmenlerle girdiği bütün bu ilişkilerden güç kazanmasının bir sonucu da, diğer öğrenciler üzerinde yarattığı etkidir. Özellikle ders dışı zamanlarda, okulla işbirliği içinde olan bu öğrencilerin, diğerleri üzerindeki iktidarı bazen okul idaresini ve öğretmenleri de aşan düzeydedir. Dolayısıyla böyle bir konumda olmak birçok öğrenci için okulda oluşturulan şiddet sarmalından korunmanın, kurtulmanın "en iyi" yollarından biridir. Kulp YİBO mezunu görüşmecilerden birinin ifadesiy-

le: "Bu grup öğrenciler okulda çok güçlü bir sosyal sermayeye sahiplerdi. Herkes onlara özenir ve onları örnek alırdı. Eğer bu tür kişilerden birisiyle yakınlığınız ya da dostluğunuz varsa okulda baya güçlüsünüz demektir. Okuldaki hiyerarşide bazen öğretmen ve idarenin üstünde bir etki alanları vardı." Akran zorbalığı olarak da adlandırabileceğimiz bu hiyerarşi ya da baskı mekanizmaları öğrenciyi, hem akran zorbalığına maruz kalan hem de uygulayan konumuna getirmektedir. Farklı parametreler sonucu oluşan öğrenciler arası hiyerarşi, güç dengelerine bağlı olarak değiştiğinden, öğrenci hem kurban hem de zorba durumuna gelebilmektedir. Dengelerin değişimiyle değişen öğrencinin durumu, akran zorbalığının engellenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır.

YİBO'larda Sosyal Yaşam ve Ders Dışı Etkinlikler

YİBO öğrencileri bütün zamanlarını okulda geçirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yaşamında okul ve pansiyon dışında bir yer görebilmek ve ders dışındaki sosyal etkinlikler fazlasıyla önem taşımaktadır. Buna paralel olarak da YİBO mevzuatında sosyal etkinlikler için oldukça geniş yer ayrılmıştır. Okullardan beklenen ve öğrenci katılımının had safhada olmasının gerektiğine değinilen bölümler fazlasıyla uzun olduğundan, konumuzu yakından ilgilendirdiğini düşündüğümüz bölümleri ele alacağız. Bunu yapmaya çalışırken, yine yaptığımız görüşmelere yer vererek, mevzuatta geçen sosyal etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiğini açığa çıkarmaya çalışacağız. Mevzuatta yer alan YİBO'larda sosyal yaşam ve ders dışı etkinlikler ile ilgili bölüm, her bölümün başında tekrar tekrar belirtilen ve yazımızda ortaya koymaya çalıştığımız, eğitimin yurttaş yaratma ve asimilasyon işlevinin göstergelerinden biri olan "Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılaplarına, Anayasa'nın başlangıcında ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı yurttaşlar olarak yetişmelerine, yeteneklerini geliştirerek gerekli donanımı kazanmalarına katkıda bulunmak hedef edinilmelidir" ifadesi ile başlamaktadır.

YİBO'larda, öğrencilerin zaten içinde oldukları askerî alanlardan "gezi" adı altında daha büyük ve farklı askerî alanlara götürüldüğü anlaşılmaktadır. Bu tarz gezilerde, öğrencilerin taşınması için askerî araçların özellikle kullanıldığı söylenebilir. Bu gezilerde öğrencilere askerî araç-gereç ve binaların yanı sıra askerlerin "düzen" içinde yürümeleri[9] de gösterilir. Türk milliyetçiliği ve ordu-millet düşüncesi katışıksız bir görsellikle sunulur. Fotoğrafları çekilen bu geziler, videolara da kaydedilir ve katılamayan diğer

9- Bu yürüyüşlerin benzerleri YİBO'larda da gerçekleştirilmektedir. Beden eğitimi derslerinde sistematik olarak yaptırılan bu yürüyüşlerde, yürüyüş ritmine uygun olarak atılan bazı sloganlar -ki askeriyede atılanlarla hemen hemen aynıdır- şöyledir. "Her Türk asker doğar / Ne mutlu Türküm diyene / Vatan sana canım feda / Her şey vatan için."

öğrencilere toplu halde izletilir. Çekilen fotoğraflar okullardaki panolarda sergilenir. Bütün bunlarla öğrencilere, okuldan aldıkları eğitim ile ulaşmaları gereken amaç gösterilmektedir: Bir asker gibi disiplinli (düzen içinde) ve vatana-millete bağlı olmak.

Resmî ideolojiyi, öğrencilerin de görselleştirdiğine değinmiştik. Özellikle belli gün ve haftalarda düzenlenen resim yarışmaları veya öğrencilere oynatılan tiyatrolarda bu durum gözlemlenebilir. Bu yarışma ve oyunlar konularını genellikle kahraman askerlerden ve onların kahramanlıklarından almaktadır. Mustafa Kemal ise bütün kahramanların ve kahramanlıkların sembolü olarak, yarışma ve oyunların vazgeçilmez temalarındandır. YİBO öğrencilerinin rol aldığı tiyatro oyunlarını askerî tatbikatlara da benzetebiliriz. Öğrencilere, sahip olmaları beklenen/gereken özellikler oyun içinde açıkça gösterilir. Bu noktada tiyatronun oyuncular için olduğu kadar izleyiciler için de en etkili düşünce benimsetme yollarından biri olduğunu hatırlatmak gerekir. Oyuncu, rolüne ne kadar bağlanırsa, rolü oyuncuyu o denli etkiler. İzleyiciler de çoğu zaman bir kitaptan veya bir filmden çok, tiyatrodan etkilenir; çünkü tiyatro, izleyiciyi, canlı bir görsellikle durumun/olayın içine çeker. Sahnelenen ilk tiyatro eseri olan Namık Kemal'in "Vatan Yahut Silistre" isimli piyesinin ardından, halkın galeyana gelerek sokaklara dökülmesi, Osmanlı aleyhine sloganlar atması ve ardından eserin Namık Kemal'in de bu sebeple Magosa'ya sürgün edilmesi bu yargıyı temellendirebiliriz.[10] Denilebilir ki, içeriği milliyetçilik olan oyunlar, belirli gün ve haftalarda oynandıkça ve bu oyunların ardından öğrenciler ödüllendirildikçe, aşılanmak istenen düşünceler, bir ders içeriği olarak anlatılmaktan çok daha etkili olabilmektedir.

YİBO'larda düzenlenen yarışmaların ödülleri de çoğunlukla okulun içinde bulunduğu yerleşim bölgesinin rütbeli askerleri ya da polisleri tarafından verilmektedir. Ödüllerin tüm öğrencilerin katıldığı törenlerle verilmesi öğrencilere hangi koşullarda ödüllendirilecekleri göstermesi açısından ayrı bir önem taşır. Öğrenciler, okulda verilen "eğitim - öğretim"i diğer bir ifadeyle Türkleşmeyi ne kadar çabuk, istenen biçimiyle benimserlerse, o derecede kabul görecek ve ödüllendirileceklerdir. Buradaki "eğitim-öğretim" öğrenciye kazandırılmaya çalışılan düşünce ve davranış biçimleri kadar, yasaklanan düşünce ve davranışları da kapsamaktadır. Kürtçe ve / veya Türkçe dışında herhangi bir dil konuşmamak, öğretmenlere ve yöneticilere hiçbir konuda ve durumda karşı çıkmamak gibi. Öğrenciler kendilerinden beklenleni yapmadıkları takdirde cezalandırılırlar. Beklentiler karşılandığında ödül, karşılanmadığında ise ceza verilir. Üstelik istenmeyen bir davranışa

10- Daha fazla bilgi için bkz. Bedri Aydoğan, *Namık Kemal'in Magosa Sürgünlüğü*, Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, 2004.

ceza vermektense istendik bir davranışa ödül vermenin davranışı daha etkili biçimde pekiştirdiği bilinmektedir ki, bir öğrenci milliyetçilik konulu bir etkinlikten ödül aldığında, bu davranışı yapma sıklığı artacak, içinde bulunduğu koşulları daha kolay içselleştirecektir.

Ceza türlerine baktığımızda ise, öğrencilere verilen birçok cezanın devlet ideolojisinin benimsetilmesiyle ilgili problemler yaşandığında verildiği görülür. Örneğin "Andımız"ı istenilen biçimde okumayan öğrenci, diğer öğrencilere "Andımız"ı okutma cezası alır. Disipline etmek ve öğretmek amacıyla verilen cezaların büyük bölümü, zorunluluğun kendisiyle aynı biçimdedir; "ihlal edilen", gerçekleştirilmeyen durumun birçok kere tekrar ettirilmesine dönüktür. Bu yönüyle ceza aynı zamanda bir idmana dönüştürülmektedir (Foucault, 2006: 268).

YİBO mevzuatında, bu okullarda çıkarılacak dergi ve gazetelere ayrıca önem verildiği görülmektedir. Çünkü bu yayınlardaki birçok yazının öğrenciler tarafından hazırlanması sağlanacak ve bu yolla devlet ideolojisi öğrenciler tarafından yeniden üretilecektir. Üretilecek bilginin istenilen şekilde olması da okul idaresi ve ilgili öğretmenlerin sıkı denetimiyle sağlanacaktır. Zaten sosyal bir etkinlik olarak, öğrencilerin de aktif katılımıyla YİBO'larda çıkarılacak dergi ve gazetelerde yapılması gerekenler en ince detaylarına kadar belirlenmiştir. Konumuz açısından önemli birkaç örnek madde vermenin yeterli olacağını düşünüyoruz. İlgili maddeler aşağıda olduğu gibi verilmiştir:

> Okul dergi ve gazetelerinde yer alacak yayınlarda;
>
> 1) Öğrencilerin Türk Bayrağı'na, vatanına, milletine, Atatürk ilke ve inkılâplarına, Türkiye Cumhuriyeti'ne, demokrasi ve insan haklarına karşı duyulan sevgi, saygı ve bağlılığını yansıtan,
>
> 2) Ülkesine, milletine ve insanlığa büyük hizmetlerde bulunmuş bilim adamı ve sanatçıların hayat ve eserlerini tanıtan,
>
> 5) Okulun bulunduğu yerin tarihini, eski eserlerini, kültür değerlerini, folklorunu ve coğrafyasını çeşitli yönleriyle tanıtan resim, fotoğraf, karikatür, şiir, bilimsel ve edebi yazılarla proje çalışmalarına yer verilir.

Bu noktada 5. maddeye ayrıca dikkat çekmek gerektiği düşüncesindeyiz. Çünkü YİBO'larda çıkarılan gazete ya da dergilere bakıldığında, gerek öğretmenlerin gerekse de öğrencilerin yazılarında, bulundukları yerin tarihini, eski eserlerini, kültürel değerlerini ve coğrafyasını tahribata uğratarak ya da devşirerek (Türkleştirilerek) ele aldıkları görülür. Özellikle Kürtlerin ve Lazların yoğun olarak yaşadığı bölgelerde görülen bu durumun, asi-

milasyon politikalarının bilinçli uygulamaları olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu dezenformasyonu bilinçli şekilde gerçekleştirmelerinin yanında; anadiliyle konuştuğunda şiddete uğrayan ya da buna tanık olan, sürekli Türk olduğu dayatılan ve içinde bulunduğu şiddet sarmalının dışına çıkmakta zorlanan öğrencinin, kendi tarihi ve kültürü üzerine üreteceği bilgi de egemen ideolojiye hizmet edecektir. Diğer bir deyişle öğrenci, bu yolla, asimilasyonun gerçekleştirilmesinde bir araç haline getirilmektedir. Türk olmayan YİBO öğrencilerinin kendi elleriyle kendi tarih ve kültürlerini Türkleştirerek yok etmesi, biyoloji alanında kullanılan "otoliz"[11] kavramının kültürel alandaki yansıması olarak okunabilir. Hatta okul idaresi ve öğretmenlerin kültürel anlamdaki bu kendi kendini yok etme üzerindeki rolünü göz önünde bulunduracak olursak, buna kültürel pütrifikasyon (biyolojide çürüme, kokuşma) demenin daha doğru olacağı düşüncesindeyiz. Sonuç olarak YİBO'lardaki gazete ve dergiler yoluyla, öğrencilerin içinde bulundukları konum kültürel çürümeye ve kokuşmaya yol açmaktadır. Öğrenci okul ve ev, anadil ve egemen dil ya da asimile edilmek istenen kendi kültürü ve egemen kültür arasındaki gerilime hapsedilerek, asimilasyonun gerçekleştirilmesinde etkili bir araç haline getirilmektedir.

YİBO'larda Direniş Örnekleri

YİBO'larla birlikte, her ne kadar sistematik bir gözetim ve denetim mekanizması oluşturulmak ve bu yolla Türkiye'deki farklı etnik (özellikle Kürtler) ve kültürel topluluklar asimile edilmek istenmişse de bunun devletin arzuladığı düzeyde olmadığı bilinmektedir. Muhakkak ki bu durumun birçok nedeni vardır. Ancak bu nedenlerin detaylı bir analizi başka bir çalışma konusu olacak önemdedir. Bu yüzden, daha önce belirtildiği gibi YİBO'ların birincil muhatabı olan Kürtlerin, dolayısıyla YİBO öğrencilerinin okul aracılığıyla verilmek istenen devlet ideolojisinin pasif birer alımlayıcısı olmadığını gösteren nedenlere değinmekle yetineceğiz. Böylece YİBO'larda sadece egemenlerin istediği yönde bir işleyişin olmadığı, farklı biçim ve yoğunlukta olsa da önemli bir direnişin olduğu da görülecektir.

YİBO'lardaki uygulamaları ve öğrencilerin buna karşı geliştirdikleri direniş biçimlerini Michel De Certeau'nun "strateji" ve "taktik" kavramları üzerinden okumak mümkündür. De Certeau, egemenlerin gözetim ve denetim mekanizmalarıyla oluşturdukları iktidar yapıları ile bu yapıların muhatabı olan insanların eylemleri arasındaki mücadeleyi "strateji" ve "taktik" kavramları üzerinden analiz etmemizi önerir. Ona göre iktidarın sistemli, önceden planlanmış ve kuşatıcı "strateji"lerine karşılık, sıradan insanın gündelik hayatta ürettiği derin, sinsi ve kurnazca "taktik"leri vardır.

11- Hücre için kendi kendini sindirme olayı. Bkz: TDK

"Strateji"den kasıt, bir istek öznesi ile bir erk öznesinin belli bir "çevre"yle yalıtılmasıyla oluşan güç ilişkilerinin ölçülüp tartılmasıdır. Strateji uygulaması, her şeyden önce belirli bir "aidiyet" olarak çerçevesi çizilen bir alanın varlığını gerektirir ki YİBO'lar tam da böyle bir alana denk düşerler. Bu alan, ilişkilere, belirgin bir biçimde dıştan bakabilecek bir idareyi mümkün kılan, bu idarenin zeminini oluşturan alandır. Politik, ekonomik ya da bilimsel akılcılık işte bu stratejik model üzerine kurulur. "'Taktik'ten kastım ise" der De Certeau, "tam aksine, ne bir tür aidiyet üzerinden, ne de ötekinin, görünür bir bütünlük olarak ayırt edilmesini sağlayan bir sınır üzerinden yapılan hesaplamadır… 'zayıf olanın', 'güçlü olana' (erk sahipleri, hastalık, şiddet ya da bir düzenin uyguladığı şiddet vb.) karşı başarıları, dolap, oyun ve dümen çevirme sanatı, 'avcılara' özel hileler, tuzaklar, el çabukluğu, çok biçimli simülasyonlar (öykünmeler), mücadeleci oldukları kadar şairane, sevinçli, neşeli bulgular, hepsi taktiktir" (2009:54-55).

Buradan hareketle YİBO'lardaki uygulamaların ve buna karşı geliştirilen direnişleri, yekdiğerini etkileyen karmaşık süreçler olduğunu göz ardı etmeden iki temel döneme ayırabiliriz. İlki YİBO'ların kuruluşundan 1990'lara kadar olan süreci kapsarken, ikinci dönem de 90'lar sonrasıdır. Buradaki dönemselleştirmenin dayanak noktası, 90'lar sonrasında hem YİBO'lardaki uygulamalarda hem de bunlara karşı öğrencilerin geliştirdikleri tepki ve direniş biçimlerinde gözle görülür bir değişim yaşandığı iddiasıdır. Bu değişimin temel dinamiğini ise özellikle 1990 sonrasında kitleselleşen ve Türkiye siyasal alanını belirleyen ve ana aktörlerinden biri haline gelen Kürt Hareketi[12] oluşturmaktadır. Kürt Hareketi'nin gelişimi, devletin YİBO politikasında temel değişikliklere yol açtığı gibi, YİBO öğrencilerine de devletin uygulamalarına karşı farklı direnme perspektifleri sunmuştur. Bu noktada sürecin, iç içe geçtiği ve birinin diğerini öncelemediği yani paralel işlediği hatırda tutulmalıdır.

Devletin kuruluşundan günümüze kadar YİBO'lar aracılığıyla Türkiye'deki farklı etnik ve kültürel toplulukları Türkleştirmeye çalıştığına değinmiş yine bu asimilasyon politikalarıyla birlikte farklılıkların gözetim ve denetim altında tutulmaya çalışıldığını vurgulamıştık. 1990'ların temel ayrım noktası olarak ele alınması, tam da bu nokta da anlam kazanmaktadır. Çünkü devlet 1990'lara kadar YİBO'ları kontrol ve denetim mekanizması olarak kullanmış, ayrıca YİBO'ların asıl işlevinin asimilasyon olduğunu da uygulamalarıyla göstermiştir. Zaten denetim mekanizmalarıyla asimilasyon amaçlı uygulamalar bağımsız değildir, birbirleriyle uyum içinde çalışan ve birbirini besleyen makineler gibidirler.

12- Aksi belirtilmediği sürece Kürt Hareketi'nden kasıt PKK'dir.

Kürt Hareketi'nin özellikle Kürdistan'da yarattığı politik hareketlilik ve kitleleri mobilize etme gücünün de devleti, asimilasyon politikalarında değişiklik yapmaya zorlayan temel faktör olduğunu bir kez daha vurgulamak gerekir. Çünkü 1990'lara kadar YİBO'lardaki temel eğitim politikası farklı etnik, kültürel ve dini grupları asimile etmek iken, daha sonra kontrol mekanizmalarının daha çok öne çıktığı görülecektir. YİBO'lardaki uygulamalara karşı öğrencilerin ilk dönemlerde geliştirdikleri direnme biçimleri tam da De Certeau'nun "taktik" kavramsallaştırmasına uymaktadır. De Certeau, İspanyol sömürgecilerine karşı yerlilerin geliştirdikleri taktikler için şunları söyler: "Genelde egemen düzene boyun eğmiş olan hatta boyun eğmekle kalmayıp bu düzeni kabul etmiş, benimsemiş gözüken bu yerliler, onlara dayatılan ritüelleri, tasavvurları ya da kanunları, fatihlerin bunların uygulanmasıyla elde etmeyi düşündükleri sonuçlardan çok daha farklı bir biçimde uygulamış, gerçekleştirmiş, kısacası 'farklı bir biçime sokarak yeniden imal etmişlerdir'" (2008: 49). YİBO öğrencileri de tıpkı De Certeau'nun sözünü ettiği yerliler gibi, öğretmenler ya da okul idaresi tarafından belli bir sonuç elde etmeye yönelik uygulamaları farklı biçimlere sokarak yeniden imal edip üretmişlerdir. Örneğin milliyetçilik temalı şiirlerin ezberletilmesi ya da metinlerin okutulmasına karşı bu şiirleri ve metinleri değiştirip dönüştürerek (genelde komikleştirerek) farklı bir içeriğe sokarlar. Öğrencileri kontrol altına almanın bir yolu olarak uygulanan fiziksel şiddete karşı öğrenciler okuldan kaçar, okul camlarını kırar ya da daha farklı taktikler geliştirerek oluşturulmak istenen kontrolü parçalarlar. Okul binasına ya da herhangi bir eşyaya verilen zarar, egemenin, stratejilerle oluşturduğu denetim ve asimilasyon mekanizmasına verilen zarara dönüşür. Bir görüşmecimizden örnekleyecek olursak: "Biz YİBO'da Kürtçe küfür ederdik öğretmenlerimize ve ne anlama geliyor dediğinde güzel bir şey olduğunu söylerdik".

1990'lardan sonra ise Kürt hareketinin oluşturduğu politik bilinç YİBO'ların işlevlerini "istenilen" şekilde yerine getirilebilmesinin önüne daha büyük engeller koymuştur. Çünkü 1990'lı yıllara gelmeden okullardaki uygulamalara De Certeau'cu bir yerden hareketle daha gündelik ve şiddet içeren karşı koyuşlar, 90'lar sonrasında politik bir bilinç ve aidiyetle harmanlanmıştır. Küçük ve görünmeyen karşı koyuşlar 90'larla birlikte görünür olmaya ve öğrenciler arasında belli bir karşılık bulmaya evrilmiştir. Öğrencilerin, toplu halde dağa çıkmaya, okullarda politik yazılımlar yapmaya, eylemlere kaçmaya (ceza alacağını bilerek Newroza katılmak ve bunun öğrenciler arasında statü kazanımına yol açması gibi) başladığı görülmektedir. 1990'larla birlikte öğrencilerin daha politik direnme biçimleri geliştirmelerinde etkili olan bir diğer parametre de Kürtler arasında okuryazarlığın artması ve buna paralel olarak Kürt öğretmenlerin bölgeye geri dönerek YİBO ve diğer okullarda görev yapmaya başlamalarıdır. Özellikle YİBO'lardaki Kürt öğretmen sayısının artması, bu okullardaki bazı yasak-

ların (ki bunların başında anadilde konuşma yasağı gelmektedir) de fakto olarak işlevsizleşmesine yol açmıştır.

Sonuç

Yatılı okullarda, kişisel mahremiyet, yerini toplumsal olana bırakmakta, yerel özellikler genelin yararı için(de) eritilmekte ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler, muktedirlerin istediği hayat biçimini benimsemiş gibi davranmak zorunda bırakılmaktadır. Yatılı olmayan okullarda öğrenciler, okul dışındaki zamanlarını kendilerine ayırıp farklı sosyal çevrelerle etkileşime geçebilmekte, iktidarın mutlak otoritesinden kısmen de olsa uzak kalabilmektedir. Oysa yatılı okullarda eğitim gören öğrencilerin böyle olanakları yoktur, zamanları yetkililer tarafından parçalara bölünür, her parça öğrencinin daha rahat kontrol edilebilmesi için ayrı ayrı programlanır ve bu program eksiksiz olarak uygulanır. Her öğrenci, öğretmenleri tarafından denetlenir ve öğrenciler de birbirlerini denetlerler. Jurnalleme (ispiyonculuk), özellikle eğitimcilerin "güvendiği" çocuklar aracılığıyla dayatılır ve okuldakilere benimsettirilir. Bu okullar herkesin her an birbirini kontrol ettiği, birbirine kuralları hatırlattığı, zamanla -ki tüm zaman okulda geçer- kuralların içselleştirildiği, yeni bir kişiliğin oturtulmaya çalışıldığı dönüştürücü bir çark halini alır. Yaşam, yatılı okul iç tüzük kurallarına indirgenir. Bu noktada Edwin L. Chalcraf'ın Amerika Birleşik Devletleri'nde bir yatılı okuldaki müfettişlik deneyimlerinden yola çıkarak aktardıklarına değinmek gerekir. Chalcraf, asimilasyonla yerli toplumların kimliklerinin, hatta fiziksel görünümlerinin dönüştürülerek egemenlerin kendi kültürlerine entegre etme siyasetinin, bu devşirme usulünün, Batılı ülkelerle birlikte dünyanın birçok yerinde benzer biçimlerde ve birbirlerinden etkilenerek yürütüldüğünü açıkça göstermektedir (Chalcraf ve Collind, 2004: X). Bu tür okullar askerî yöntemlerle idare edildiğinden, her öğrenci bu karma disipline / terbiyeye (askerî ve eğitsel) şiddetli bir biçimde maruz kalmıştır.

Buna rağmen YİBO'larda direniş kısmında da görüldüğü gibi devlet, planladığı hâkimiyeti YİBO'lar üzerinde yeterince kuramamış ve özellikle Kürtlerin asimilasyonunda istediği sonucu elde edememiştir. Lakin bu, devletin Kürtleri asimile etme amacından vazgeçtiği anlamına gelmemektedir. Kendi misyonunu sivil toplum kuruluşlarına aktarmak, özellikle neoliberal politikalarla birlikte gözlenen bir devlet politikasıdır. Bu kapsamda bir taraftan eğitim hizmetleri özel kurumlar aracılığıyla birer ticari meta olarak alınıp satılır hale gelirken, diğer yandan devlet, bu alandaki görev ve sorumluluklarını sivil toplum kuruluşlarına, hayır kurumlarına ve diğer uluslar arası yardım kuruluşlarına devretmektedir (Yıldız, 2008: 24).

Türkiye'de neoliberal politikaların kurumsallaştığı, ayyuka çıktığı 2000'lerin başında, özellikle de AKP ile birlikte bu politikalara paralel bir şekilde YİBO'lar için planlanmış devlet görevinin kısmen STÖ'lere dev-

redildiği görülmektedir. Bu çerçevede birçok farklı kurum ve kişinin rol aldığı kampanyaların yürütüldüğü bilinmektedir ki, hem Recep Tayip Erdoğan hem de Abdullah Gül bu tarz kampanyalar düzenleyen sivil toplum kuruluşlarına bizzat destek vermiştir. "Baba Beni Okula Gönder", "Haydi Kızlar Okula" ve "Kardelenler" gibi kampanyalar yaygın olarak bilinmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF işbirliğinde, ilgili kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ile yerel yönetimlerin katılım ve katkısı ile "başarılı" bir şekilde yürütülen "Haydi Kızlar Okula" kampanyasının en önemli destekçilerinden biri bizzat Recep Tayip Erdoğan'dır. Kampanyanın internet sitesinde şöyle bir ibare yer almaktadır: "Kampanyaya başlangıcından beri en büyük desteği veren Başbakanımız R. Tayyip Erdoğan: Bir erkeğin eğitimi sadece kendisiyle ilgili iken bir kız çocuğunun eğitimi aileyi de ilgilendirir. Çocuklar yetişirken anneden eğitim alır. Kadınların eğitimi ileride çocuklarına verecekleri eğitim açısından önemlidir". Erdoğan'ın bu sözleri daha önce Sıdıka Avar'dan yaptığımız "bütün yoksunlukların Türkçe bilmemekten ileri geldiğini, Türkçenin bu köylere 'ana' ile sokulması gerektiği" şeklindeki sözünü akla getirmekte ve her ne kadar sivil toplumlara bırakılmış gibi görünse de devlet erkânında asimilasyon konusunun hâlâ önemini koruduğunu göstermektedir.

Kampanyalar farklı kurum ve kişiler tarafından yürütülse de, aslında YİBO'larla aynı işlevi/amacı yerine getirmektedir. Daha önce, YİBO'ların neredeyse tamamının ilk on beş yıl boyunca sadece Kürt illerinde açıldığına değinmiştik. Kısaca bu üç kampanyanın faaliyet gösterdiği yerlere bakıldığında aradaki paralellik anlaşılacaktır. 2000 yılında Turkcell ve Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği tarafından başlatılan "Kardelenler" kampanyasının resmî internet sitesinde, kampanyanın adı ile ilgili şöyle bir açıklanma yer almaktadır: "Doğu Anadolu'nun soğuk ikliminde, kar kalkmadan açan kış çiçeklerine Kardelen adı verilir. Yöre koşullarına ve törelerine baskın çıkarak okula, bilgiye koşan kız çocukları gibi, onlar da kendi varoluş çabalarının sembolüdür, kara toprağı delerek ışığa ulaşan Kardelenler". "Baba Beni Okula Gönder" kampanyası çerçevesinde inşa edilen on okul ve derslikten ise sadece bir tanesi İstanbul'dayken geriye kalanların altı tanesi Muş'ta, iki tanesi Urfa'da ve bir tanesi de Mardin'dedir. Diğer "önemli" bir kampanya olan "Haydi Kızlar Okula"nın 2003 yılında kampanya kapsamına aldığı on il ise şöyledir: Ağrı, Batman, Bitlis, Diyarbakır, Hakkâri, Muş, Siirt, Urfa, Şırnak ve Van. Dolayısıyla, gerek YİBO'larla gerekse bu kampanyalarla, devletin yaklaşık bir asırlık (bir asırlık çünkü Cumhuriyet sürecinde uygulanan politikalar ittihatçı politikaların bir devamıdır) politikası olan Kürtlerin asimilasyonu, Türkleştirilip "medenileştirilmesi" istenmektedir. Oysa dünyanın farklı bölgelerinde de uygulanan benzer politikalar için artık araştırma veya hakikat komisyonları kurulmakta, bu asimilasyonist sistemin mağdurlarından özür dilenmektedir.

Türk Devletinin, Cumhuriyetin başlarında planladığı, ancak Kürtlerin direnç göstermesi ve okulların neden olacağı ekonomik yük nedeniyle, yavaş yavaş devreye soktuğu ve 1962 yılında yasalaştırdığı yatılı ilköğretim bölge okulları sistemi, Kürt veya Türk olmayan toplumların çocuklarının asimilasyonu için uygulana gelmiştir. Türkiye'de Türk olmayanlara dönük asimilasyon politikaları daha genel bir kapsamda ele alınsa da en azından Kanada örneği göz önünde bulundurularak YİBO'lara dönük bir araştırma komisyonunun oluşturulması, komisyonun hakikat ve uzlaşma komisyonuna dönüştürülmesi ve bunun sonucunda da devletin YİBO'larda uyguladığı şiddeti merkeze alan asimilasyonist politikalara bağlı olarak ortaya çıkan sosyal, kültürel ve psikolojik tahribatı telafi etmeye yönelik çalışmalar yapması ve özür dilemesi gerekmektedir.

Coğrafi Bölgelere Göre Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Öğrenci Sayıları

Coğrafi Bölgeler	Okul Sayısı	Pansiyon Kapasitesi	Yatılı Öğrenci Sayısı			Boş Kapasite	Kapasite Üstü
			Kız	Erkek	Toplam		
Karadeniz Bölgesi	153	42449	13461	16542	30003	12813	367
Doğu Anadolu Bölgesi	184	76786	22109	38446	60555	17943	1712
İç Anadolu Bölgesi	67	18831	5353	6709	12062	6878	109
Ege Bölgesi	28	6622	1865	2771	4636	1987	1
Marmara Bölgesi	20	4240	1283	2043	3326	1019	105
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	78	38432	8517	17750	26267	12703	538
Akdeniz Bölgesi	59	17559	5634	7847	13481	4296	218
Türkiye Geneli Toplam	589	204919	58222	92108	150330	57639	3050

Kaynakça

"Doğu Sorunu" Necmeddin Sahir Sılan Raporları (1939- 1953) (der.): Muazzez Pervan, Tuba Akekmekçi. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları

2000. Dersim Jandarma Genel Komutanlığının Raporu. İstanbul: Kaynak Yayınları

Ak, Sevim. *2004. Güneşin Çocukları.* İstanbul: Can Yayınları

Avar, Sıdıka. 2004. *Dağ Çiçeklerim*. Ankara: Öğretmen Dünyası Yayınları.

Althusser, Louis. 1991. *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Çev: Yusuf Alp ve Mahmut Özışık. İstanbul: İletişim Yayınları.

Başarır, İ. Şükran ve Talat Parman. 2009. *Yatılılık: Okul Ev Olunca*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık

Bayrak, Mehmet. 2009. *Şark Islahat Planı.* Ankara: Özge Yayınları

Beşikçi, İsmail. 1990. *Bilim Yöntemi, Türkiye'deki Uygulama 4 Tunceli Kanunu (1935) ve Dersim Jenosidi.* İstanbul: Belge Yayınları

Bingöl, Vasfi. 1970. *Bugünün Diliyle Atatürk'ün Millî Eğitimimizle ilgili Düşünce ve Buyrukları.* Ankara: Türk Dil Kurumu

Bröckling, Ulrich. 2001. *Disiplin Askeri İtaat Üretiminin Sosyolojisi ve Tarihi. çev Veysel Atayman.* İstanbul: Ayrıntı Yayınevi

Cengiz, Zeynep Gönen. 2008. "T.C Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Yatılı ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarının Tarihsel Gelişimi". Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi

Chalcraft, Edwin L. 2004. *Assimilation's Agent*. edt. Cary C. Collins University of Nebraska Press Lincoln & London

Debarbieux, Eric. 2009. *Okulda Şiddet.* çev: İsmail Yerguz, İstanbul: İletişim Yayınları

De Certeau, Michel. 2009. *Gündelik Hayatın Keşfi* 1. çev: Lale Arslan Özcan. Ankara: Dost Yayınları

Foucault, Michel. 2000. *Hapishanenin Doğuşu.* çev: Mehmet Ali Kılıçbay. İstanbul: İmge Yayınları

Hacımirzaoğlu, Ayşe. 1999. *75 Yılda Eğitim.* İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları

Hobsbawm, Eric J. 1993. *Milletler ve Milliyetçilik*. çev. Osman Akınhay. İstanbul: Ayrıntı Yayınevi

Kaplan, İsmail. 2009. *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları

_____. 2008. *Milli Eğitim İdeolojisi* "Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Milliyetçilik. cilt 4. İstanbul: İletişim Yayınları

Koçak, Cemil. 2003. *Umumi Müfettişlikler (1927- 1952).* İstanbul: İletişim Yayınları

Mardin, Şerif. 2008. *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908*. İstanbul: İletişim Yayınları

Mitchell, Timothy. 2001. *Mısır'ın Sömürgeleştirilmesi*. çev: Zeynep Altok. İstanbul: İletişim Yayınları

Öztürk, Saygı. 2007. *İsmet Paşa'nın Kürt Raporu*. İstanbul: Doğan Kitap

Sakaoğlu, Necdet. 2003. *Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul:* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Selek, Pınar. 2008. *Sürüne Sürüne Erkek Olmak*. İstanbul : İletişim Yayınları

Tekin, Gülçiçek Günel. 2006. *İttihat Terakki'den Günümüze Yek Tarz-ı Siyaset: Türkleştirme*. İstanbul: Belge Yayınları

_____. 2009. *Türkiye'nin Asimilasyon ve Dilkırım Politikaları*. İstanbul: Belge Yayınları

Tunçay, Mete. 1999. *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek Parti Yönetimi'nin Kurulması 1923–1931*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları

Üstel, Füsun. 1997. *İmparatorluktan Ulus-Devlete Türk Milliyetçiliği : Türk Ocakları, 1912-1931*. İstanbul : İletişim Yayınları

Yeğen, Mesut. 1999. *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu.* İstanbul: İletişim Yayınları

Yıldız, Naciye. 2008. "Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim". *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 11, s. 13-32

e-kaynaklar

http://articles.cnn.com/2008-02-12/world/australia.text_1_stolen-generations-prime-minister-kevin-rudd-indigenous-peoples?_s=PM:WORLD

http://bianet.org/biamag/dunya/122343-ozur-ve-baris-kanada-ornegi

http://en.wikipedia.org/wiki/Americanization_of_Native_Americans

http://haydikizlarokula.meb.gov.tr/

http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=sube&id=14

http://www.bbog.org/BBogMainPage.aspx(Baba Beni Okula Gönder)

http://www.parl.gc.ca/Content/LOP/ResearchPublications/prb0848-e.htm

http://www.turkcell.com.tr/site/tr/turkcellhakkinda/Sayfalar/sosyal- sorumluluk/egitim/kardelenler/kardelenler.aspx